

**LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN LA POBLACIÓN INFANTIL:
UNA MIRADA COGNITIVA**

GLORIA ELENA GÓMEZ TAMAYO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-
MANIZALES
2003**

**LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN LA POBLACIÓN INFANTIL: UNA
MIRADA COGNITIVA**

GLORIA ELENA GÓMEZ TAMAYO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO**

TUTORES

**LIGIA INÉS GARCÍA CASTRO
ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ**

TUTORES

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-MANIZALES
2003**

Nota de aceptación:

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A Dios, quien me ha permitido vivir la *maravillosa experiencia de conocer, y trabajar con y para los niños, niñas y jóvenes.*

AGRADECIMIENTOS

A mis colegas Fonoaudiólogas, quienes inspiraron este trabajo, el cual ha sido producto de sus experiencias, reflexiones, pensamientos y confrontaciones.

A la Magistra Ligia Inés García Castro y al Magíster Esteban Ocampo Flórez, cómplices de mis ideas y sueños.

A mis compañeros y compañeras de maestría, cuarta promoción, por sus palabras de aliento.

A la Hna. Gloria del Carmen Torres Bustamante y al Magíster Marco Fidel Chica Chica, por su apoyo incondicional.

A Alberto, Flor, Carlos y Oscar, por su amor, compañía y comprensión durante este proceso.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO UNO “EL CAMINO”	17
1. EL CAMINO	18
1.1 LAS CATEGORÍAS Y SUS PROPIEDADES	26
1.2 LA CODIFICACIÓN	27
1.3 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	28
1.3.1 Análisis documental	29
1.3.2 Entrevista individual en profundidad	29
1.4 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	29
1.5 HIPÓTESIS O PROPOSICIONES TEÓRICAS	30
1.6 MATRIZ CONDICIONAL O MODELO VISUAL DE LA TEORÍA	31
1.7 FASE UNO: LOS PRETEXTOS	34
1.8 FASE DOS: LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS	36
1.9 FASE TRES: EL MODELO TEÓRICO	37
CAPÍTULO DOS “LOS PRETEXTOS”	38
2. LOS PRETEXTOS	39
2.1 EL LENGUAJE ORAL: SU NATURALEZA Y ESTUDIO	39
2.1.1 Teorías lingüísticas y filosóficas que explican el lenguaje ...	51
2.1.2 Teorías neurobiológicas que explican el lenguaje	71
2.1.3 Teorías psicológicas que explican el lenguaje	78
El funcionalismo conductista	82
El funcionalismo mentalista	85
El lenguaje desde la perspectiva de Jean Piaget	91
El lenguaje desde la perspectiva de Lev Vygotski	94
La perspectiva funcional del lenguaje según Jerome Bruner	108

2.1.4 La psicolingüística como enfoque de explicación comportamental del lenguaje	110
El procesamiento de información	113
2.2 LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL: CONTEXTO HISTÓRICO, PROPÓSITOS Y PROCEDIMIENTOS	116
2.2.1 Contexto histórico de la evaluación del lenguaje	119
2.2.2 Propósitos de la evaluación	129
2.2.3 Los procedimientos de la evaluación	132
2.3 COGNICIÓN: PROCESOS MENTALES, PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO	135
CAPÍTULO TRES "LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS"	147
3. LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS	148
3.1 DE LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN LA POBLACIÓN INFANTIL	135
3.1.1 La evaluación de la dimensión estructural del lenguaje	149
Nivel sintáctico	150
Nivel fonológico	154
Nivel semántico	157
Nivel pragmático	163
3.1.2 La evaluación de la dimensión funcional del lenguaje	173
Contenido del lenguaje	177
Uso del lenguaje	179
Forma del lenguaje	181
3.1.3 Evaluación de la dimensión comportamental	183
3.2 DE LA RELACIÓN LENGUAJE – COGNICIÓN	192
3.2.1 Lenguaje y cognición: una relación de doble vía	197
3.2.2 Lenguaje y cognición: procesos sin conexión	214
CAPÍTULO CUATRO "EL MODELO TEÓRICO"	216
4. MODELO TEÓRICO	217

4.1	MODELO TEÓRICO DESCRIPTIVO – COMPRENSIVO PARA LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN LA POBLACIÓN INFANTIL ..	217
4.1.1	Las condiciones	221
4.1.2	Los procesos	226
4.1.3	Los productos o contenidos	238
	La representación	240
	El significado	244
	Los conceptos y categorías	248
	CAPÍTULO CINCO “EL HORIZONTE”	255
5.	EL HORIZONTE	256
5.1	HORIZONTE UNO	256
5.2	HORIZONTE DOS	262
5.3	HORIZONTE TRES	265
	BIBLIOGRAFÍA	268

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1	25
Figura 2	33
Figura 3	43
Figura 4	48
Figura 5	49
Figura 6	52
Figura 7	119
Figura 8	129
Figura 9	132
Figura 10	150
Figura 11	173
Figura 12	176
Figura 13	177
Figura 14	179
Figura 15	181
Figura 16	183
Figura 17	189
Figura 18	190
Figura 19	191
Figura 20	219
Figura 21	219
Figura 22	220
Figura 23	225
Figura 24	239
Figura 25	241

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1	134
Tabla 2	135

LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A	277
ANEXO B	278
ANEXO C	279

INTRODUCCIÓN

El lenguaje en la historia de la humanidad ha generado profundas transformaciones, no sólo a su propio campo del conocimiento, sino también como facultad humana. El tránsito de un lenguaje simbólico a uno de señas y de uno hablado a otro escrito, es producto de la evolución de la especie, constituyéndose en la facultad que distingue a la humanidad de cualquier otra especie, así como, también, en factor determinante para el desarrollo individual y social de los sujetos.

Lo anterior, entonces, sugiere que el lenguaje es un ámbito de estudio bastante seductor, en efecto, el carácter multicausal, multidimensional y multifactorial que acompañan las realizaciones propias del lenguaje, hacen que esta facultad humana sea objeto de investigación desde todas las épocas y desde una gran variedad de disciplinas, lo que ha generado un cuerpo de conocimientos teóricos y aplicados que han permitido develar gran cantidad de fenómenos relacionados con los aspectos intraindividuales e interindividuales que acompañan el lenguaje.

Precisamente ese cuerpo de conocimientos y los fenómenos intraindividuales e interindividuales que acompañan el lenguaje, se han constituido en punto de partida y motivación de la presente investigación. El lenguaje admite una variedad de miradas de diferentes disciplinas que brindan la posibilidad de orientar y construir nuevos discursos donde entran en negociación otros significados y relevancias de un fenómeno tan complejo como éste. En este sentido, entonces, ante el amplio panorama que ofrece el estudio del lenguaje, es que se ha querido abordar esta investigación.

El lenguaje y su evaluación es un tema de reciente indagación e interés científico, por tanto, los productos investigativos, al respecto no son prolíficos (mucho menos en Colombia, donde la tradición de investigación en esta área se ha limitado a la validación de baterías foráneas), centrando los esfuerzos investigativos a plantear nuevas formas de analizar conductas lingüísticas a la luz de teorías biológicas, lingüísticas o psicolingüísticas, y en otros casos sociolingüísticas. El asunto de la cognición es bien particular, tanto en los procesos evaluativos como de rehabilitación; implícitamente se reconoce la importancia del sistema o procesos cognitivos en la adquisición y desarrollo del lenguaje, pero poco se tienen en cuenta en su aplicación real en la evaluación o la rehabilitación. Lo anterior encuentra razón, al afirmarse que la evaluación del lenguaje oral inició con fines de medición de patrones de desarrollo; por supuesto que se hace necesario una evaluación de este tipo, sin embargo, no es suficiente; los desarrollos científico – tecnológicos, así como los de orden social y cultural, y más importantes aún, las profundas transformaciones que el ser humano ha sufrido durante el último siglo, urge pensar en una evaluación del lenguaje oral distinta, sin querer decir, extraordinaria, sobre un proceso cuya adquisición y desarrollo si lo es, pero, tan cotidiano como ninguno otro.

Pensar en una evaluación distinta del lenguaje oral, no es otra cosa que entenderla y darle sentido desde su propia naturaleza: integral. Es decir, el lenguaje no es una función aislada, es producto, y a la vez, se constituye en un factor de desarrollo del sistema cognitivo del individuo, en tal sentido, la evaluación no puede estar al margen de ello. En otras palabras, la presente investigación busca construir el sentido integral de la evaluación del lenguaje oral a la luz de la psicología cognitiva. Teoría ésta que cuenta con una variedad de enfoques que favorecen el carácter multifactorial, multidimensional y multideterminado del

lenguaje, transitando por concepciones que resaltan el papel del organismo, hasta por aquellas que reconocen el valor de lo social en cualquier actividad humana; pero, definitivamente, el argumento más poderoso lo constituye la estrecha relación que existe entre el lenguaje (con sus diferentes conductas lingüísticas) y la cognición. De esta manera, se resalta, entonces, la importancia de relacionar unas conductas que, tradicionalmente son derivadas de la lingüística como disciplina, con los procesos y estrategias cognitivas que utiliza el ser humano para acceder al conocimiento de la realidad y establecer contacto interactivo con los demás.

Para dar respuesta a lo anterior, el escrito consta de cinco partes que dan cuenta del proceso de investigación llevado a cabo. **“EL CAMINO”**, primer capítulo, considera las aproximaciones metodológicas del estudio, señalando aparte de los propósitos, intereses e hipótesis que motivaron la realización de un estudio de este tipo, las fases metodológicas diseñadas para cumplir con el objetivo central como es el de generar un modelo teórico para la evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva. Se resalta allí particularmente la existencia de dos fuentes para conducir el estudio. La primera de ellas surge de la **Teoría Fundada**, a través de la cual se sistematizaron y analizaron los datos provenientes de diferentes fuentes; y la segunda, de un proceso de **análisis cualitativo**, a partir de los testimonios de un grupo de profesionales para **reconstruir el sentido oculto del fenómeno** del lenguaje a partir de las teorías cognitivas; fenómeno objetivado a través de la interpretación y la comprensión del fenómeno de la evaluación del lenguaje oral.

El segundo capítulo, **“LOS PRETEXTOS”**, denominado así, porque el lenguaje, la evaluación del lenguaje y la cognición se constituyen en los componentes esenciales que motivan la investigación y alrededor de

los cuales gira el discurso del estudio. La intencionalidad con este capítulo es ubicar conceptualmente el fenómeno de la evaluación del lenguaje, así como ir introduciendo una posible explicación de este fenómeno a la luz de las teorías cognitivas; el capítulo, además, establece posiciones y elabora ideas generativas sobre las cuales adelantar el proceso de indagación y construcción teórica.

“LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS”, tercer capítulo del escrito, refleja de alguna manera el sentido y significado que los profesionales le asignan a la evaluación del lenguaje oral, aproximándose a nuevas posibilidades de evaluación a la luz de sus concepciones sobre la relación lenguaje – cognición, como punto de partida y llegada de una evaluación de este tipo.

Surge, entonces, como producto de construir el sentido y de interpretar lo anteriormente producido, la propuesta de un **“MODELO TÉORICO”** descriptivo comprensivo para la evaluación del lenguaje oral desde una perspectiva cognitiva, correspondiente al capítulo cuarto. Este modelo teórico surge de un área empírica de indagación, en la cual se recupera el conjunto de los textos elaborados y su relación con la teoría, para encontrar nuevas nociones y conceptos que permiten generar un modelo como expresión simbólica y abstracta del fenómeno estudiado.

Finalmente, **“EL HORIZONTE”**, quinto y último capítulo, donde más que conclusiones generales del estudio, se ha querido abrir una discusión que sugiere varios frentes de trabajo y, a la vez, de posibilidades investigativas en el futuro; relacionados, uno con el problema teórico – práctico de la evaluación del lenguaje oral; el otro frente, lo cognitivo como una expresión formalizada de las intencionalidades de la evaluación del lenguaje; y, el último, insinúa nuevas miradas a la

profesión de la fonoaudiología y, por ende, al fonoaudiólogo, específicamente en lo relacionado con desarrollar nuevas competencias técnico – procedimentales a partir de los avances teóricos en su campo de actuación.

Para el lector es importante aclarar, que lo aquí registrado es una de las tantas posibilidades que ofrece un campo tan amplio como es el del lenguaje, lo que implica, además, reconocer una historia legítima de la intervención de factores biológicos, lingüísticos, sociales, culturales, psicológicos, entre otros, para que éste se realice. Si se quiere interpretar así, esta investigación es un empeño tozudo de alguien que cree profundamente que el establecer esa relación entre el lenguaje y la cognición ofrece una mirada distinta, no excluyente, a la evaluación y a la rehabilitación en el campo del lenguaje y, en este sentido, más articulada a los procesos de aprendizaje de cualquier sujeto, pero muy especialmente de aquellos en edad infantil.

CAPÍTULO UNO

“EL CAMINO”



1. "EL CAMINO"

El mundo en el cual se vive actualmente es producto de una gran cantidad de cambios que han sucedido desde el mismo momento de la creación. La historia de la humanidad es fiel reflejo de un sinnúmero de transformaciones históricas fundamentales que han impactado casi todos los campos de la vida humana. El lenguaje es, sin duda, uno de esos campos o esferas del individuo que mayores e importantes transformaciones ha tenido (de símbolos a un lenguaje de señas, de ahí a un lenguaje hablado, hasta finalmente alcanzar el lenguaje escrito), no sólo por haber permitido que la especie evolucionara sino, también, por ser un factor determinante para el desarrollo individual y el desarrollo social del sujeto. Lo anterior se sustenta en dos tesis fundamentales:

La primera, es que *"el lenguaje es, por sobre todo, lo que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que son"*; es decir, el lenguaje es una característica que diferencia al hombre de cualquier otra especie y es donde más amplia se encuentra la brecha entre la humanidad y el reino animal: sólo el hombre es capaz de crear y usar signos con sentido. Esta connotación de exclusividad encuentra su máxima manifestación en la posibilidad que tiene cualquier sujeto de expresar sus ideas; en otras palabras, el lenguaje está al servicio del pensamiento y la comunicación, porque es a través de él que se representa el mundo, se hace tangible lo intangible y se hace real lo imaginario. Esta precisión está encaminada a afirmar que el lenguaje es esencial en la existencia del sujeto: hablar, escuchar, leer y escribir son procesos básicos para relacionarse con los demás y para comprender los acontecimientos del mundo. De esta manera, el lenguaje, ya sea

oral o escrito, encierra los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su propio pensamiento.

La segunda tesis apunta a aseverar que *"el lenguaje es un fenómeno primordialmente social"*; esta proposición lleva implícitas dos ideas que van en direcciones opuestas pero complementarias. La primera idea tiene que ver con que el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos; y la segunda, con que el lenguaje hace posible esa interacción social. En otras palabras, el lenguaje tiene un origen social por su evolución dentro de contextos históricos y culturales y, a la vez, es un instrumento utilizado para fines sociales; es ante todo un medio de comunicación, un medio de expresión y de comprensión entre los seres humanos.

En contraste con la primera tesis, en la cual el lenguaje responde a una característica particular del hombre; la segunda tesis se fundamenta como un fenómeno universal. Lo anterior tiene consecuencias en el momento de abordar su estudio: histórica y tradicionalmente el estudio acerca del lenguaje se ha centrado en su observación y análisis como saber particular; es conocido que muchas disciplinas tienen como objeto de profundización el lenguaje, obviamente desde diferentes perspectivas, tal es el caso de la lingüística, la psicología, la filosofía, la antropología, la sociología y, claro está, la fonoaudiología. Estas comunidades académicas han generado un cuerpo de conocimientos teóricos y aplicados que han permitido develar gran cantidad de fenómenos relacionados con los aspectos intraindividuales e interindividuales que acompañan el lenguaje.

Los procesos de evaluación del lenguaje no han escapado a la posibilidad de formularse, explicarse, describirse y analizarse desde diferentes perspectivas. En efecto, la evaluación contemporánea del lenguaje utilizada por el fonoaudiólogo (profesional considerado idóneo para este tipo de actividades) es un híbrido de diferentes saberes disciplinares, pero ninguno le es propio; realmente, éste no es el problema, lo que sucede es que, generalmente, los modelos de evaluación están influidos por propuestas que observan comportamientos verbales o de tipo biológico o de tipo lingüístico o de tipo psicolingüístico.

La historia de la evaluación del lenguaje se inicia desde concepciones biológicas. Se ha postulado en diferentes momentos históricos, incluidos los actuales, que el lenguaje posee una determinación biológica, por tanto, su desarrollo es fijo e inmutable, posición que ha asumido la lingüística y la psicolingüística, salvo algunas excepciones. A partir de esta concepción, la evaluación del lenguaje ha tenido propósitos clasificatorios que coinciden, generalmente, con posturas biológicas (cuando propende por un diagnóstico que correlacione la función alterada con el sitio de lesión), con posturas lingüísticas (al establecer una alteración de acuerdo con el nivel del lenguaje alterado – fonológico, sintáctico, semántico, pragmático) y, finalmente, con posturas psicolingüísticas (al organizar los trastornos encontrados en coherencia con el procesamiento de la información). Muchos de los métodos utilizados por estas disciplinas se apoyan en tests, cuya naturaleza se centra en medir cualidades innatas relacionadas con el desarrollo del lenguaje. Tradicionalmente, con estos instrumentos se presenta una tendencia a emitir juicios de una manera unilateral (la perspectiva casi siempre es de un sólo saber disciplinar; además, la mayoría de estas pruebas evalúan uno o dos aspectos del lenguaje),

lineal e incluso, extrema. Esto se produce, por la forma en que habitualmente se pretende evaluar el desarrollo real o actual de un sujeto, a partir de las comparaciones de las realizaciones del niño con una norma o estándar elaborado estadísticamente, sin tomar en cuenta otras condiciones.

La evaluación, en cualquier área del desarrollo, es un proceso mediante el cual se busca y construye un conocimiento básico y suficiente sobre algo que necesita intervención, ya sea para promover el curso de ese desarrollo o para actuar sobre él. En este sentido, la labor de la evaluación se constituye en un problema teórico y práctico. La necesidad de construir una teoría y una metodología más integrales y ajustadas a las leyes y mecanismos científicos del desarrollo del lenguaje, es una tarea actual, porque es un camino necesario para perfeccionar la labor dirigida a potenciar el desarrollo del ser humano; las tendencias modernas, exigen respuestas, soluciones complejas, no técnicas como se ha venido enmarcando la evaluación. Aquí los límites de la anormalidad - normalidad se relativizan en tanto correspondan a contextos complejos particulares, que deben ser entendidos flexiblemente en aras de no agredir al otro.

Atendiendo, entonces, a los anteriores argumentos, el propósito con la presente investigación es, comprender la evaluación del lenguaje desde la perspectiva cognitiva. Dicha inquietud surge, de un lado, porque hoy es más fuerte la tendencia (por diferentes estudios, especialmente de las ciencias comportamentales y neurocognitivas), que el lenguaje, aunque tiene su propia identidad, también hace parte del conjunto del sistema cognitivo humano, es más, es una función que determina de cierta forma, el desempeño del sujeto en diferentes actividades cognitivas. De otro lado, el lenguaje visto desde lo

cognitivo, no es simplemente una lenta acumulación de cambios unitarios, sino un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o la transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de los factores internos y externos y ciertos procesos adaptativos. Dentro de esta concepción, se establece la unidad entre el lenguaje y la cognición como dos líneas convergentes en el desarrollo del sujeto. Las relaciones que se puedan establecer a partir de las interpretaciones suscitadas, resultan esenciales, dado que es una manera de materializar lo que se conceptualiza en el desarrollo infantil, especialmente al abordar procesos evaluativos y diagnósticos; es decir, cuando se afirma que lo cualitativo y lo cuantitativo, lo empírico y lo racional lo específico y lo general, deben estar dialécticamente unidos para comprender y explicar tanto los procesos de formación patológica como los no patológicos.

Existe un interés desde la praxis profesional de incursionar y de profundizar cada vez en el sustento cognitivo del lenguaje, de tal manera que se concrete en una evaluación congruente con otras funciones del ser humano, donde se tengan en cuenta unos procesos y contenidos y no una serie de conductas yuxtapuestas. Es así como el objetivo apunta a construir un modelo teórico de la evaluación del lenguaje oral en la población infantil desde una mirada cognitiva, lo que sugiere unas nuevas exigencias en cuanto a los procedimientos para la búsqueda de información y los modos de hacer las interpretaciones y explicaciones de los hechos que se producen cognitivamente alrededor del funcionamiento del lenguaje.

Atendiendo a esta posición, el estudio ha tenido, de una parte, como **objetivo general** *generar un modelo teórico descriptivo - comprensivo*

*de la evaluación del lenguaje oral en la población infantil desde una perspectiva cognitiva; y de otra, como **objetivos específicos**: describir la naturaleza, las coordenadas teóricas y metodológicas sobre las cuales se organiza la evaluación del lenguaje oral en la población infantil; determinar las relaciones que se establecen entre el lenguaje y la cognición para fundamentar un marco de análisis de la evaluación del lenguaje desde esta perspectiva psicológica; comprender e interpretar el lenguaje oral como un principio explicativo del sistema cognitivo; y, construir las categorías teóricas o dimensiones cognitivas que deben ser reconocidas en la evaluación del lenguaje oral en población infantil desde una mirada cognitiva.*

El generar un modelo teórico que ha implicado describir, comprender, interpretar y construir significados, a partir de las prácticas y los discursos de un grupo de profesionales en fonoaudiología y contrastados con la teoría que circula alrededor del tema, necesariamente ha llevado a abordar el estudio desde un **Enfoque Histórico – Hermenéutico**; precisamente, el modelo sugiere una nueva manera de comprender un fenómeno: “la evaluación del lenguaje oral en la población infantil”, comprensión dada por las nociones, conceptos y planteamientos teóricos nuevos estructurados de una manera rigurosa y sistemática a través del **Método de la Teoría Fundada o Fundamentada**.

Respecto al enfoque, se ha partido de los siguientes supuestos teóricos, que en ningún momento han tenido la pretensión de ser axiomáticos, son, más bien, puntos de referencia o los pretextos del estudio:

- El lenguaje como capacidad para comprender y expresar implica multiplicidad de habilidades de orden intraindividual e interindividual, por tanto, se organiza y elabora con estrecha interdependencia de

factores biológicos, cognitivos, lingüísticos y sociales, es así como su adquisición, aprendizaje y uso están determinados por la interacción de dichos factores.

- Tradicionalmente, la evaluación del lenguaje ha tenido como objetivo la observación sistemática y estructural del comportamiento lingüístico del individuo; en este sentido, se ha propendido por una integración de este componente lingüístico. En efecto, hoy en día existen propuestas de evaluación donde la morfología, la sintaxis, la fonética y la fonología, la semántica y la pragmática se han interrelacionado a través de tres dimensiones: forma, contenido y uso, que corresponden a una modalidad funcional del lenguaje. Actualmente, con el auge de las teorías cognitivas en el estudio del lenguaje, existe una tendencia a analizar los procesos de comprensión y producción del lenguaje a la luz de sus diferentes postulados.
- Si, como plantea Jerome Bruner en varios de sus textos que, *el lenguaje refleja el nivel de desarrollo y funcionamiento cognitivo*, su evaluación no debe circunscribirse a un campo particular del conocimiento; en este caso y como ha sido la tradición, desde lo lingüístico. Una evaluación ideal del lenguaje, debe transitar de lo general a lo particular y de ahí, de nuevo, a la síntesis general o totalidad significativa. Por tanto, el camino más adecuado para llegar a un conocimiento acertado del lenguaje es pasar de un análisis lingüístico a una análisis comunicativo y cognitivo del mismo. En consecuencia, su estudio enfatizaría en investigar cómo se reorganizarían los procesos mentales bajo la influencia de la interacción lingüística, lo que quiere decir, que la perspectiva

cognitiva de la evaluación del lenguaje integra los demás factores, los sintetiza en lugar de atomizarlos.

- De acuerdo entonces con el anterior supuesto, el sistema cognitivo como un conjunto de procesos mentales y soporte de toda comprensión, entra en contacto con la competencia lingüística; es decir, se une a una competencia relacionada con el lenguaje para establecer una totalidad: un sistema con funciones generales propias que tiene a su cargo, además, la regulación de un número significativo de capacidades específicas. Esta suposición hace explícito, que el lenguaje adquiere una función reguladora y tiene el poder de coordinar, establecer y facilitar otras formas de comportamiento; esto es, influye directamente en la formación de la actividad compleja humana.
- Lo arriba expuesto pretende afirmar que, el lenguaje, después de haber cumplido su función comunicativa, se transforma en una función mental que proporciona los medios fundamentales al pensamiento; en otros términos, se refiere a otro uso del lenguaje: el de ayudar al propio pensamiento. La tarea es, entonces, identificar las habilidades y los procesos cognitivos subyacentes responsables de la actuación comunicativa del/la niño (a), ya que se ha logrado determinar que los problemas comunicativos - cognitivos tienen que ver con las dificultades para asegurar aquellas condiciones necesarias para manejar información a nivel neurológico y para la manipulación misma de esa información que ha de comprenderse y formularse.

Ahora bien, el argumento que soporta el uso de la Teoría Fundada como la forma particular o el método de haber concebido la

investigación, se fundamenta en que, el propósito del estudio es: generar teoría en torno a una nueva manera de comprender la evaluación del lenguaje oral en la población infantil desde la perspectiva cognitiva.

Partiendo entonces del supuesto de que aquí la Teoría Fundada surge de teorías formales¹ bien fundamentadas y de textos recogidos y analizados sistemáticamente, de los cuales, se extraen una serie de hipótesis y categorías, que buscan ser demostrados mediante la comparación constante de la realidad del fenómeno, la Teoría Fundada se ha constituido en un método apropiado para acercarse al objeto de estudio.

En este caso, para generar o elaborar una teoría substantiva², ha sido necesario partir directamente de los **datos**, los cuales se recogieron con base en el **muestreo teórico** del **análisis documental** y de los **protocolos de evaluación** reportados por profesionales en fonoaudiología y de las **entrevistas en profundidad** realizadas a dichos profesionales. Tal actividad suscitó, entonces, una continua y simultánea interpelación entre el análisis y la recogida de datos, lo que permitió a su vez que se descubrieran, construyeran y relacionaran las categorías encontradas para, finalmente, generar un **modelo teórico descriptivo – comprensivo** de una conducta humana, en este caso del lenguaje.

Según lo expuesto anteriormente, la Teoría Fundada dentro de este estudio tuvo en cuenta varios elementos (Figura 1).

Figura 1. Elementos de la Teoría Fundada

¹ Según Carmen de la Cuesta, 2002, esta teoría se construye a partir de un área conceptual de indagación. Es una teoría que sobrepasa lo empírico.



1.1 LAS CATEGORÍAS Y SUS PROPIEDADES

Según A. Strauss y J. Corbin³ (1990), la categoría es una unidad de análisis, compuesta de eventos, sucesos y evidencias del fenómeno. En efecto, las categorías dentro del estudio, encierran o implican un conjunto de signos y de símbolos que encarnan un supuesto saber o conocimiento que, además, constituye un significado o sentido. En las diferentes fases del estudio aparecen una o dos categorías centrales que representan el fenómeno del lenguaje o de la evaluación del lenguaje oral según la realidad creada o la interpretación que de ella se hace, las cuales, se materializan en códigos conceptuales que muestran la relación entre los datos y la teoría, para, finalmente, tener como productos una construcción teórica: que parte, en primer lugar, de una agrupación jerárquica y abstracta de conceptos que se parecían entre sí, que presentaban ciertas regularidades y que integraban la teoría, y que por eso han sido presentadas de manera

² Esta misma autora refiere que la teoría substantiva se construye a partir de un área empírica de investigación.

densa y saturada; y, en segundo lugar, de la comparación constante, donde se ponen frente a frente los datos y las mismas categorías, con el fin de encontrar patrones, coincidencias y relaciones. De esta manera, las categorías desarrollan la teoría en toda su complejidad, a partir de los datos y el método de la comparación constante, cuya información fue saturada hasta no encontrar una nueva.

Las propiedades, son también unidades de información, pero acompañan a las categorías; son como una especie de subcategorías. Straus y Corbin⁴, las definen como "atributos o características pertenecientes a una categoría". Son frecuentes en la codificación abierta y han tenido el mismo tratamiento, para su construcción, que las categorías.

1.2 LA CODIFICACIÓN

La codificación es un asunto cardinal en la Teoría Fundada. La construcción de categorías ha exigido codificar permanentemente, lo que ha implicado un proceso de desmenuzar la realidad, conceptualizar los datos y volverlos a unir; es decir, es un proceso de interacción constante entre el investigador y los datos o la información.

La codificación en este estudio se ha elaborado sistemáticamente, por tanto, el proceso ha facilitado la recolección de datos para desarrollar categorías de información inicialmente; y posteriormente, interconectar categorías, construir relatos y terminar con nuevas hipótesis y

³ Citados por CRESWELL, W. John. *Quality Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1998. p. 239.

⁴ *Ibid.*, p. 242.

proposiciones teóricas. Para ello, se han utilizado los siguientes códigos según lo propuesto por Carmen de la Cuesta⁵:

- En Vivo: fueron los términos, nociones o conceptos usados por los profesionales participantes; esto es, las evidencias y los testimonios tal y como los expresaron. En el estudio fueron usados, especialmente, en la codificación abierta y axial, como una especie de validación contraevidencial para fundamentar o corroborar la teoría.

- Sustantivos: fueron los conceptos usados por la Investigadora, donde entró en juego la interpretación a partir de la interacción con los datos. Estos códigos cobijaron el estudio y fueron especialmente fuertes para la construcción del modelo teórico.

- Teóricos: este tipo de códigos fueron fundamentales en la conceptualización o en la teoría desarrollada en cada una de las categorías, en tal sentido, su función principal fue organizar y relacionar las categorías, así como validar las evidencias y los testimonios.

Dentro de este proceso de codificación es importante resaltar, en primer lugar, que el significado que está implícito en los códigos ha sido una construcción colectiva, en la que hubo participación, tanto de un grupo de profesionales que viven diariamente la experiencia de la evaluación del lenguaje, como de una investigadora que ha tenido interés, durante varios años, precisamente, en este fenómeno y cuyo papel fundamental ha estribado en interpretar los hechos, los sucesos y los datos. En segundo lugar, que ningún código fue desechado; todos los datos fueron significativos, todos aportaron a la construcción de las

⁵ DE LA CUESTA, Carmen. Conferencia Teoría Fundamentada. Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Santiago de Cali, Marzo de 2002.

categorías y al modelo teórico, así algunos no hubieran sido referenciados.

Para la codificación se ha empleado el **Microanálisis**, igualmente, propuesto por Carmen de la Cuesta (2002) el cual es definido como “un análisis detallado, línea a línea del texto”, para encontrar los conceptos presentes. El microanálisis se realizó de manera descriptiva y analítica: al comienzo del estudio, para descubrir las categorías iniciales y dentro de éstas para encontrar las propiedades y dimensiones y hacer comparaciones; durante el estudio, cumplió el papel de revisar, comparar constantemente y seleccionar los códigos relevantes; y, finalmente, para cuando los datos se presentaban ambiguos, el microanálisis permitió develar códigos o generar nuevas categorías o propiedades que no habían sido suficientemente exploradas.

Finalmente, la codificación dentro de la investigación fue un importante elemento de referencia para aproximarse a los datos y para construir y reconstruir permanentemente los significados emanados de ellos; tal codificación constituyó el recurso que estableció la interacción dialógica entre lo teórico y lo empírico.

1.3 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los contextos o eventos utilizados para la producción de los datos que permitieron, además, profundizar en el conocimiento de la realidad objeto de estudio, fueron:

1.3.1 Análisis Documental. Realizado a partir de los **textos literarios especializados** y de **reportes** de profesionales sobre evaluaciones del lenguaje oral en la población infantil, se utilizó el **muestreo teórico**, el

cual se empleó para buscar nueva información; este se apoyó en la **comparación constante**, la cual connotaba una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad; de igual manera dichos datos se registraron en las categorías en forma de texto narrativo, que los focalizaba cuando éstos se encontraban en un espectro muy amplio.

1.3.2 Entrevista Individual en Profundidad. En la cual, las personas participantes fueron un grupo homogéneo de profesionales en Fonoaudiología que realiza evaluaciones del lenguaje oral en la población infantil, y que aportó definiciones y significaciones que fundamentaron los datos. La **entrevista en profundidad** supuso, una situación conversacional libre cara a cara y centrada en un tema, para ello se tuvo como punto de referencia los supuestos teóricos y las hipótesis cualitativas.

Estos medios utilizados para recolectar la información se trabajaron simultáneamente a lo largo del estudio, lo que permitió que los datos producidos fueran constantemente interpretados a partir de: uno: la formulación frecuente de preguntas a los datos, fundamentales para la construcción de las categorías, pero sobre todo, para la transformación del texto acorde con la realidad percibida; dos: realizar comparaciones y, de esta forma, descubrir nuevas realidades y relaciones, lo que condujo a abordar una categoría teórica en toda su extensión y complejidad.

1.4 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La producción de datos recolectados se materializó en varios instrumentos que facilitaron su sistematización. Para el análisis

documental, que incluyó los textos referenciados en la literatura especializada y los protocolos de evaluación elaborados por los profesionales, se utilizó una matriz (anexo A) que comprendía: la fuente documental, el resumen narrativo y el microanálisis, a partir del cual emergieron las categorías, las cuales fueron confrontadas en sus diferentes fases con los profesionales. Esta matriz, aparte de brindar información de primera mano sobre los datos, permitió que siempre se retornara a ellos para buscar nuevas evidencias que soportaran y validaran las categorías teóricas.

Para las entrevistas individuales en profundidad, se recurrió a las transcripciones de las grabaciones de audio de la información verbal suministrada por los profesionales, las cuales fueron complementadas con las notas de campo. Para ello se utilizaron como herramienta de análisis: un formato, en el cual se consignaron preguntas abiertas o temáticas a ser discutidas en las diferentes entrevistas y, una matriz (anexo B) donde se registraba: preguntas formuladas, respuestas y microanálisis. En este último, aparte del análisis realizado a la información suministrada, se acudió a las notas de campo para completarla y de esta manera establecer las categorías. Las preguntas dentro de las entrevistas fueron de tres tipos: **sensibilizadoras**, empleadas para generar empatía y poner en sintonía a los profesionales con la temática; **teóricas**, utilizadas para descubrir relaciones, propiedades y conceptos; y, **prácticas**, las cuales ayudaban a desarrollar la teoría y a orientar el muestreo teórico.

Las **notas de campo** (anexo C), usadas para la codificación, en tiempo real, a medida que se iban generando los conceptos por parte de los entrevistados, en tal sentido, ayudaron a vincular la realidad empírica y la interpretación analítica de los datos en vivo.

1.5 HIPÓTESIS O PROPOSICIONES TEÓRICAS

Estos elementos de la Teoría Fundada, en el estudio, cumplieron la función de relacionar las categorías construidas. Por supuesto, existieron unas hipótesis iniciales, formuladas a partir de hechos determinados sobre la evaluación del lenguaje; éstas constituyeron el primer paso para elaborar las categorías preliminares producto de la codificación abierta. Las hipótesis posteriores, surgieron, cuando, una vez saturadas las categorías precedentes, hubo la necesidad de formular otras o ampliar algunas de las primeras, porque no eran claros los nexos que relacionaran los fenómenos empleados en la construcción teórica de esas categorías. En este sentido, estas hipótesis o proposiciones sugerían trabajar sobre las influencias centrales del fenómeno teórico desarrollado en las categorías preliminares y, a partir de allí, generar unas nuevas y, finalmente, un modelo teórico que diera cuenta, a través de un proceso de argumentación reflexiva, de la relación existente entre las categorías.

1.6 MATRIZ CONDICIONAL O MODELO VISUAL DE LA TEORÍA

Es un diagrama que codifica la teoría; es decir, se visualiza la construcción teórica por medio de una imagen visual que elucida todos aquellos factores que intervienen o influyen el fenómeno central, gracias a los procesos de codificación abierta, pero sobre todo, de codificación axial. Dentro del estudio, el modelo teórico descriptivo - comprensivo se visualiza por medio de una pirámide, diseñada de manera tal, que muestra de forma analítica, y a la vez, integrativa la teoría elaborada, a través de tres partes constitutivas: las condiciones (el eje), los procesos (el cuerpo sólido) y los contenidos o resultados (las caras de la pirámide) que tienen su propia identidad, pero que aquí,

funcionan integralmente con el fin de proporcionar las bases fundamentales para orientar y analizar la evaluación del lenguaje oral en los/as niños/as desde una mirada cognitiva.

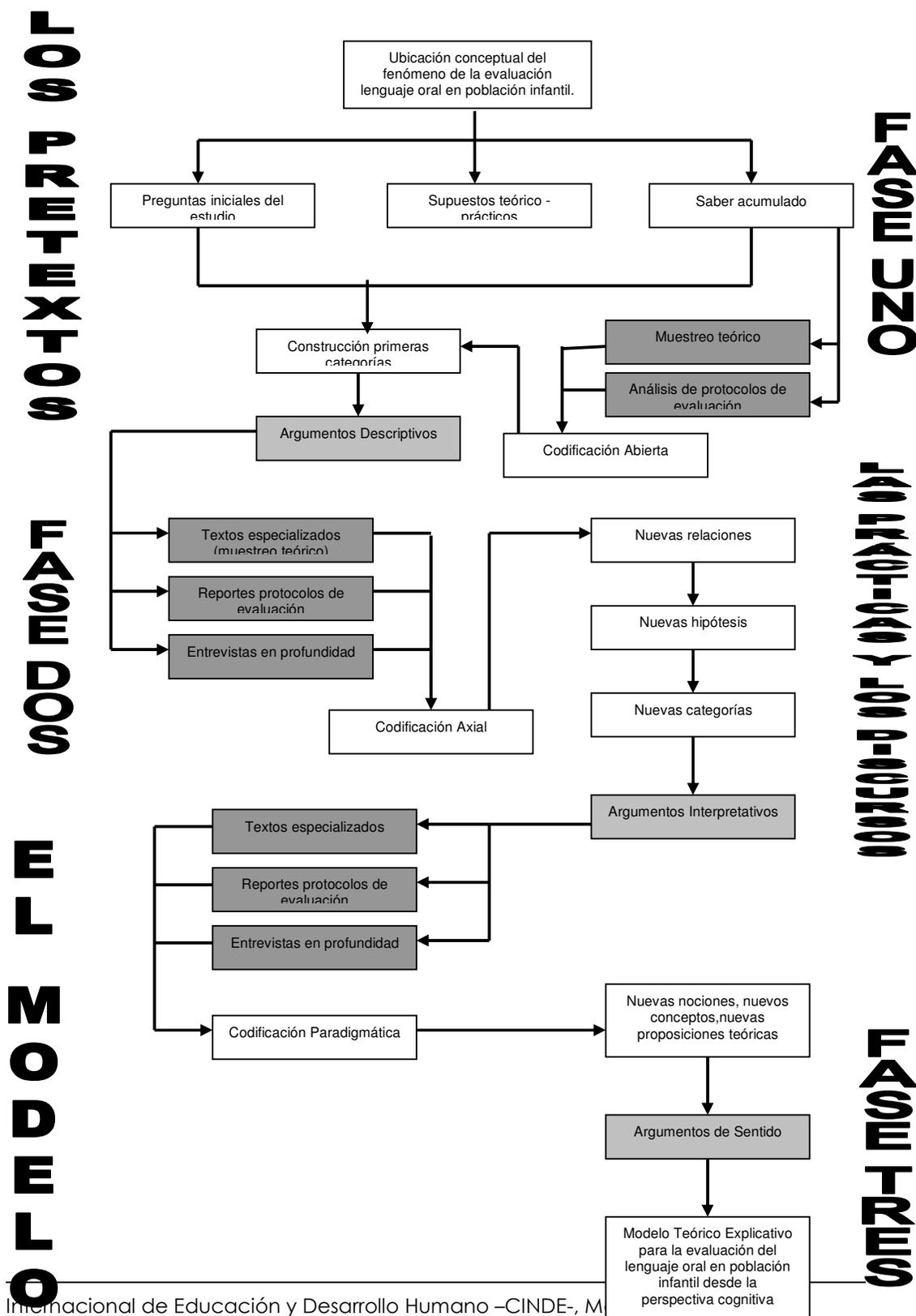
Estos seis elementos conformaron, pues, las herramientas que facilitaron la construcción del camino a través del cual se condujo el fenómeno estudiado. La construcción de ese camino se concibió y reelaboró en varias fases (figura 2). Estas fases como se verá, provienen de dos fuentes metodológicas principales: una fuente procede de los procesos para el análisis y sistematización de datos de la misma Teoría Fundada; y la otra, del proceso metodológico para *reconstruir el sentido oculto de los textos sociales objetivados a través de la interpretación*⁶. Este proceso metodológico, por incluir las dos fuentes, no puede considerarse un híbrido, más bien se tuvo la intencionalidad de servir de complementos. Por un lado, el proceso de codificación utilizado en la Teoría Fundada se constituyó en una herramienta indispensable para analizar los datos y, a partir de allí, elaborar las construcciones teóricas reflejadas en las categorías y en el modelo; y de otro lado, la aproximación al fenómeno de la evaluación del lenguaje, buscaba la comprensión de su sentido desde la mirada cognitiva, desde una lógica articulada en procesos de vivencia, objetivación e interpretación, y ello se dio, precisamente, gracias al proceso metodológico para la investigación cualitativa referenciada.

Antes de entrar a detallar el proceso metodológico particular de la investigación es importante recordar que este estudio partió de definir un área formal o general de trabajo: la evaluación del lenguaje oral en

⁶ Propuesta metodológica para la Investigación Cualitativa, elaborada por ALVARADO, Sara Victoria. Análisis de la Información Cualitativa. Unidad 1: Análisis Cualitativo: Construcción de sentido. En: Procesos de Análisis de Información en la Investigación en Ciencias Sociales. Módulo 3: Conceptualización. Programa de

la población infantil, convirtiéndose en un eslabón estratégico para la formulación y generación de una teoría sustantiva de la temática objeto de estudio, sobre la base de unos modelos teóricos, en este caso, de una conducta humana como es el lenguaje, apoyados en análisis comparativos permanentes que se derivaron de datos teóricos, de reportes de protocolos de evaluación y de entrevistas en profundidad.

Figura 2. Fases metodológicas



1.7 FASE UNO: LOS PRETEXTOS

Esta fase inició con una serie de interrogantes que sirvieron de orientaciones generales para aproximarse a los textos de la literatura especializada y al grupo de profesionales en Fonoaudiología. Se elaboró una pregunta central que orientó el proceso de investigación, la cual planteaba: **¿Cuáles son los procesos que deben ser reconocidos en una evaluación del lenguaje oral en población infantil desde una perspectiva cognitiva?**, y otras preguntas subsidiarias, producto de las reflexiones teórico – prácticas sobre el fenómeno:

- ¿Cuáles son las interacciones entre lenguaje y cognición que se manifiestan en el comportamiento verbal del ser humano?
- ¿Cuáles son los principios de la relación entre lenguaje y cognición?
- ¿A qué llamamos evaluación del lenguaje oral desde la perspectiva cognitiva?
- ¿Se puede hablar de evaluación del lenguaje desde la perspectiva cognitiva?
- ¿Por qué y para qué la evaluación del lenguaje oral desde la perspectiva cognitiva?
- ¿Cuáles son las intencionalidades sobre las que se centra la evaluación del lenguaje oral desde la perspectiva cognitiva?
- ¿De qué manera discurren lo biológico, lo social, lo lingüístico y lo cognitivo en la evaluación del lenguaje oral?
- ¿Cuáles son las bases teóricas y metodológicas desde la perspectiva cognitiva que orientan la evaluación del lenguaje oral?
- ¿Qué tipo de problemas metodológicos y de aplicación pueden surgir al evaluar el lenguaje oral desde la perspectiva cognitiva?
- ¿Existen niveles de análisis desde la perspectiva cognitiva para la evaluación del lenguaje oral?. Cuáles?. Para qué?

- ¿Qué tipo de funciones, actividades o comportamientos se analizan en la evaluación del lenguaje oral desde la perspectiva cognitiva?
- ¿Qué debe reflejar una evaluación del lenguaje oral desde la perspectiva cognitiva?

Estas **preguntas iniciales**, así como los **supuestos planteados** originados por la **acumulación del saber** en esta área del conocimiento, facilitaron la **ubicación conceptual** del fenómeno. **Las evidencias y relaciones** que se establecieron por ese saber acumulado dio inicio a un **ciclo analítico** de la información, la cual se organizó y se sistematizó, gracias al proceso de **codificación abierta**⁷, que conformó las **categorías iniciales**. Estas categorías y sus propiedades, surgieron por el **análisis exhaustivo** de la **información documental de textos literarios** relacionados con la temática, datos que relacionados con las **hipótesis iniciales**⁸ y la **comparación constante**, llenaron de contenidos las tres categorías allí construidas que dan cuenta de forma amplia de las unidades de análisis (el lenguaje, la evaluación del lenguaje oral y la cognición). La codificación abierta tuvo, entonces, como función, en esta fase, poner en diálogo al investigador y al saber acumulado para

⁷ La construcción de categorías, producto de la codificación abierta tuvo como principios básicos: la proximidad entre el registro de los hechos, las palabras de los participantes y el análisis documental; agrupación basada en la similitud y disimilitud del contenido, refinar las propiedades teóricas de cada categoría; e, identificar la(s) categoría(s) núcleo una vez saturada la información.

⁸ Estas fueron las Hipótesis Iniciales del estudio, algunas de ellas permanecieron a lo largo del mismo:

- El aprendizaje y uso del lenguaje oral están determinados por la interacción de factores biológicos, cognitivos, lingüísticos y psicosociales, pero su evaluación ha dejado de lado el funcionamiento cognitivo, centrándose más en lo biológico y lo lingüístico.
- La evaluación del lenguaje oral en población infantil puede ser descrita, analizada, explicada y comprendida desde la perspectiva cognitiva.
- La evaluación del lenguaje oral debe reflejar un análisis de éste tanto de sus productos como de sus procesos y, de las conductas observables a las no observables.
- La evaluación del lenguaje oral en población infantil desde la perspectiva cognitiva brinda la posibilidad de pasar de centrarse en la dificultad a evaluar las potencialidades del individuo, de pasar de ser descontextualizada a contextualizada, de ser cuantitativa e instrumental a cualitativa e interactiva y de pasar de ser estereotipada a innovadora y real.

“mirar aspectos que se consideraban ajenos al fenómeno o constitutivos o relacionados con el mismo” (Guillén, 1999)?.

Esta codificación permitió, también, observar las partes constitutivas del contexto histórico, social, cultural y temporal que han marcado el fenómeno de la evaluación del lenguaje. Con la información categorizada así, y una vez saturada la información, se pudieron evidenciar “tendencias epistemológicas, teóricas, metodológicas, de escuelas de pensamiento y de influencias del contexto”¹⁰. A partir de allí, se formularon **argumentos descriptivos**, que se sometieron a **confrontación**, de una parte, con textos de autores especializados en la evaluación del lenguaje y en cognición, y de otra, con un equipo de profesionales dedicado a este campo, de tal manera que sus aportes se aprovecharon para replantear los interrogantes iniciales, ampliarlos, debatirlos, precisarlos; formular **nuevas hipótesis** o proposiciones teóricas; y ampliar algunas de las primeras, las cuales fueron el punto de partida de la siguiente fase.

1.8 FASE DOS: LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS

Esta fase se caracteriza porque se retomaron los argumentos descriptivos como fuente importante de fundamentación del fenómeno, sólo que ahora ese proceso descriptivo fue acompañado por las **evidencias y testimonios** provenientes de las **entrevistas en profundidad** y los **reportes de los protocolos de evaluación** de los profesionales en fonoaudiología. Estos datos, junto con el **análisis documental**, apoyaron la **reconstrucción teórica** y la **recontextualización** del objeto de estudio y se materializaron en dos

⁹ Citado por TRUJILLO, Margarita. Los Estados del Arte. En Revista Criterios # 8. Publicación Institucional Universidad Mariana: Pasto, 1999. p. 17.

¹⁰ Ibid., p. 16

categorías centrales: la primera de ellas, con dominio de información **descriptiva**, y la segunda, de información **interpretativa**. Estas categorías, en las cuales se evidencia esa reconstrucción y recontextualización teórica fueron producto de la **codificación axial**¹¹, en donde se reunieron los datos anteriores y los nuevos para ir perfilando e identificando el fenómeno central de la investigación. La codificación axial facilitó el reconocimiento de las condiciones intervinientes del fenómeno y su influencia en el desarrollo de la categoría siguiente, correspondiente a la tercera fase. De esta forma **surgieron nuevas tendencias y relaciones teóricas**, las cuales se expresaron **en nuevas hipótesis** del estudio; las categorías de esta fase, fueron nuevamente objeto de **confrontación** con los autores especializados en la temática y con los profesionales participantes, lo que sirvió, finalmente, para establecer las bases de la tercera fase.

1.9 FASE TRES: EL MODELO TEÓRICO

En esta fase, la **interpretación y el sentido** se fundieron en uno solo; se **recupera** el conjunto de **los textos elaborados** para relacionar las diferentes categorías construidas, lo que condujo a encontrar **nuevas nociones y conceptos** y, a partir de ahí, generar un **modelo teórico descriptivo - comprensivo** de la evaluación del lenguaje oral en la población infantil desde una mirada cognitiva. Modelo que se desprende de lo empírico para dar paso a una **expresión más simbólica y abstracta** que da cuenta de las **múltiples relaciones que acompañan el fenómeno**, y, a la vez, del **significado global** que se pretende brindar. Es por ello, que se representa a través de una imagen o modelo visual

¹¹ Para la construcción de las categorías, producto de la codificación axial, los criterios fueron: condensación de los códigos descriptivos; identificación de las relaciones entre categorías o de las dimensiones de las propiedades de las categorías, las cuales fueron constantemente revisadas para determinar su validez y confiabilidad; reconocimiento de nexos y patrones hasta la exhaustividad o saturación que indicaba la emergencia de una nueva categoría.

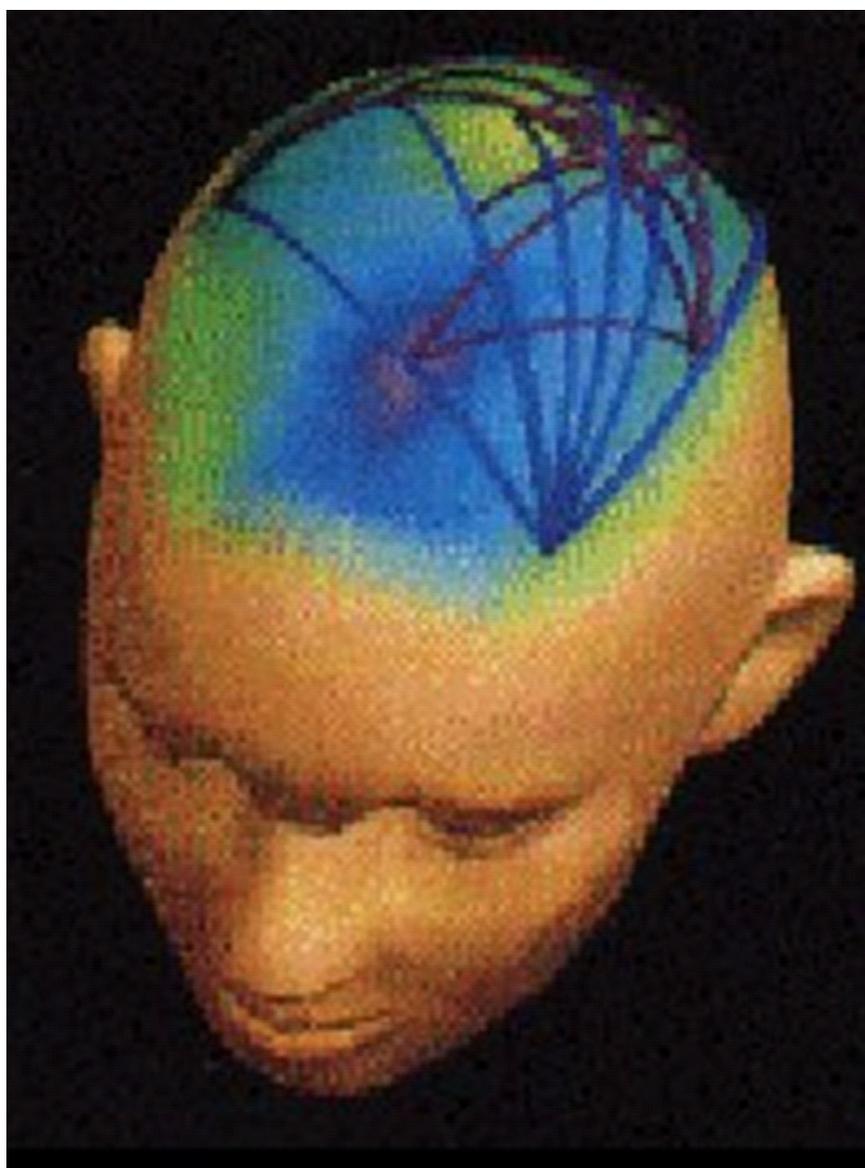
(una pirámide de base triangular) producto de una **codificación paradigmática**¹² que describe visualmente esas relaciones y su significado global.

A partir de este momento se invita al lector a recorrer el camino, un camino que en el horizonte pareciera no tener fin; sin embargo, se ha hecho un pare en ese recorrido. El panorama, de ahí en adelante surge tan seductor y atractivo que vale la pena continuarlo, sencillamente, porque al final espera un niño o una niña, que lo que tiene para dar y mostrar son expresiones cargadas de una alta dosis de afecto, sabiduría y madurez y, por tanto, requiere de un adulto que llegue al final de ese camino con la capacidad y las competencias teóricas y técnico – procedimentales para interpretarlo

¹² Producto de las relaciones entre las dos codificaciones anteriores.

CAPÍTULO DOS

“LOS PRETEXTOS”



2. “LOS PRETEXTOS”

¿Para qué estudiamos el lenguaje?...El lenguaje es un espejo de la mente en un sentido profundo y significativo. Es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que se encuentran más allá del alcance de la voluntad o la conciencia.

Chomsky, Reflections on Language (1975).

2.1 EL LENGUAJE ORAL: SU NATURALEZA Y ESTUDIO

El lenguaje dada su naturaleza multicausal, multifactorial y multidimensional, es un fenómeno altamente complejo, y más complejo aún es investigarlo; precisamente, porque admite muchas miradas. En este sentido, si existe algún campo del saber que ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, desde diferentes perspectivas e interpretaciones, este ha sido el del lenguaje. Las razones son varias, veamos algunas.

En primer lugar, el lenguaje es una facultad humana que diferencia esta especie de otras; es decir, el lenguaje nació con el hombre, está presente en todos los seres humanos, es una condición para su formación, por tanto, el lenguaje es un hecho cotidiano, esencial para la existencia, lo que lo hace susceptible de análisis. En segundo lugar, gracias al lenguaje es posible la realización de múltiples procesos, entre ellos, la capacidad de comunicarse con el otro, de interactuar, de transmitir la cultura, de expresar sentimientos y emociones, de obtener aprendizajes necesarios para la supervivencia y de tener acceso al conocimiento circulante. En tercer lugar, la adquisición del lenguaje es un fenómeno que ha fascinado a la humanidad por siglos; ha sido un

elemento que ha dominado por mucho tiempo los estudios del desarrollo humano, originando y originado de una cantidad de teorías y modelos para explicar la conducta de lenguaje del individuo y que han sido objeto de debate desde la época clásica, abarcando la misma filosofía, pasando por la biología, hasta por la hoy llamada inteligencia artificial. En cuarto y último lugar, el lenguaje y los desórdenes o trastornos que se derivan de no ocurrir el desarrollo esperado se han inscrito en el ámbito del desarrollo en general, en consecuencia, su análisis, aunque es posible explicarlo desde la especificidad, no puede darse al margen de una integración con las otras áreas del desarrollo humano.

Lo arriba planteado es motivo suficiente para que el lenguaje se haya estudiado desde diferentes sesgos y acorde con el objeto y con la naturaleza de las ciencias y disciplinas que lo investigan, generando un cuerpo de conocimientos producto de avances científicos importantes en los diversos frentes, a partir de los cuales ha sido analizado. Aunque es quizás el hecho más estudiado dentro del lenguaje, la presente investigación se centra en las dos últimas razones descritas, es decir, en el asunto de las teorías que lo explican y en los aspectos evolutivos y de transformación del lenguaje oral en la población infantil y, que se constituyen en los referentes en torno a los cuales giran los juicios emitidos acerca del normal o no desarrollo del lenguaje en un sujeto. Lo expuesto, se relaciona directamente con un interés por los procesos de evaluación del lenguaje, lo que alude a un concepto particular de lenguaje y a unas manifestaciones propias que se adquieren, desarrollan, elaboran y construyen en una etapa determinada de la vida.

No se quiere decir con esta precisión que el estudio tiene la intencionalidad de describir el desarrollo normal del lenguaje durante una parte del ciclo vital, que seguramente, en algún momento de la investigación tendrá que abordarse; más bien orienta su énfasis en las manifestaciones propiamente dichas y cómo éstas han sido objeto de evaluación desde diferentes perspectivas científicas, teóricas y metodológicas, con diversos enfoques, finalidades, demandas, componentes e indicadores, entre otros.

Centramos sólo en la evaluación del lenguaje oral en la población infantil, pareciera una postura reduccionista de un fenómeno que no lo es, pero se justifica, precisamente, porque en esta época se hace completamente necesario organizar una información que aparentemente se sugiere dispersa y poco efectiva por sus resultados, a pesar de ser una cuestión tan familiar; sin embargo, compleja, por las diferencias individuales que se dan en los patrones evolutivos y por las demás funciones mentales que se ponen en práctica en la realización del lenguaje o porque el lenguaje exige de otros recursos de las funciones mentales para su desarrollo y ejecución.

De igual manera, y si de concreciones se está hablando, vale la pena aclarar que se asume una investigación sobre la evaluación del lenguaje, no del habla, la lengua, la comunicación, o el discurso, los cuales para quienes no tienen un conocimiento aproximado o suficiente pudieran parecer términos sinónimos, pero que realmente no lo son.

El habla, designa la producción de sonidos articulados, es decir, tiene que ver con la producción física del sonido, que insinúa, por tanto, un proceso de tipo fisiológico y es un acto particular e individual de los

sujetos. La lengua, como lo expresa Niño¹³ es un sistema de signos con reglas propias que los hablantes – oyentes de una determinada comunidad conocen, aceptan y usan, en sus necesidades cotidianas; evoluciona, y como todo fenómeno que implique evolución, es dinámica y cambiante y, a diferencia del habla, es el producto de una colectividad; a decir de Moreno¹⁴ una cosa es la emisión de la palabra, que se refiere más al campo de la lengua, y otro, el que hace posible su producción, que pertenece al dominio del lenguaje, esto es, debe diferenciarse el mecanismo del lenguaje del simple producto de su acción; la lengua no puede confundirse con el lenguaje, “no es más que una parte determinada de él... Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos”¹⁵.

De otro lado, la comunicación humana, tal y como la define la Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición – ASHA-

es cualquier acto por medio del cual una persona da o recibe de otra persona información sobre las necesidades, deseos, percepciones, conocimiento o estados emocionales de esa persona. La comunicación puede ser intencional o no intencional, puede involucrar señales convencionales o no convencionales, puede adoptar formas lingüísticas o no lingüísticas y puede ocurrir a través de modos hablados o de otra naturaleza¹⁶

¹³ NIÑO, R. Víctor Miguel. Los Procesos de la Comunicación y el Lenguaje: Fundamentos y Práctica. Santa Fe de Bogotá, D.C: ECOE Ediciones, tercera edición, 1998. p, 73.

¹⁴ MORENO, Jairo. Pensamiento, Lenguaje, comunicación: Evaluación, teorías, modelos, actividades. Santa Fé de Bogotá, D.C: ECOE Ediciones, Tercera Edición, 1998. 73.

¹⁵ SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Madrid: Akal, 1980. p, 35.

¹⁶ NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR THE COMMUNICATIVE NEEDS OF PERSONS WITH SEVERE DISABILITIES. Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. ASHA, 34 (Marzo, Sup, 7) 1992., citado por CUERVO, E. Clemencia. La Profesión de Fonoaudiología: Colombia en Perspectiva Internacional. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999. p, 28.

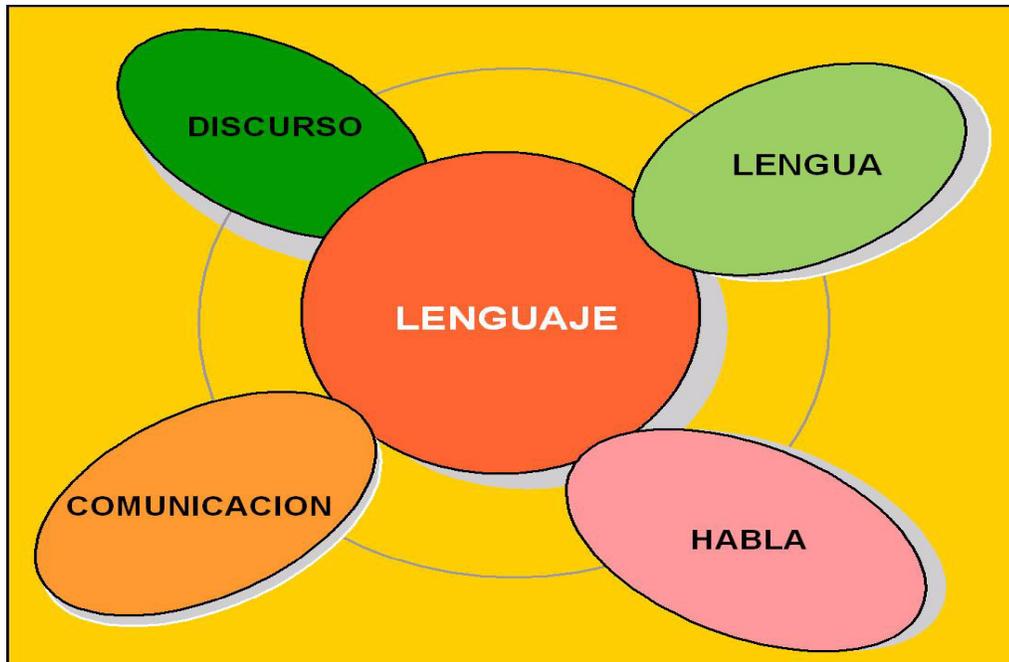
Finalmente, "el discurso es una cadena de actos de habla en los que se producen enunciados coherentemente relacionados para cumplir un propósito comunicativo, dentro de la realidad extralingüística" (Niño, 130). De igual manera, cabe diferenciar el lenguaje oral de otros lenguajes, que si bien, pueden compartir algunas características, sí presentan diferencias significativas.

La precisión anotada, apunta, también, a que este estudio parte del supuesto de que, el habla, la lengua, la comunicación y el discurso están directamente relacionados con el lenguaje, por tanto, se reconocen, como procesos que hacen posible su materialización y la interacción a través de los diferentes componentes (Figura 3).

Ahora bien, el lenguaje es una de las facultades del ser humano que presenta una evolución compleja en su adquisición y desarrollo, debido a la presencia y a la interacción de un número de variables, tales como la madurez neuropsicológica, la afectividad, el desarrollo cognitivo, la correcta maduración de los órganos periféricos del lenguaje y a los contextos en los que el niño está inmerso.

Aunque no es interés de esta investigación discutir sobre los conceptos emanados de diferentes fuentes acerca del lenguaje, es importante partir de algunas nociones que, de alguna manera, pueden influir en el proceso evaluativo, especialmente cuando éste se desarrolla sobre la base de una teoría o enfoque particular.

Figura 3. Componentes del Lenguaje



La palabra lenguaje es utilizada en diversos contextos y desde diferentes perspectivas, dándole un carácter polisémico e incluso ambiguo en algunos casos. Es fácil encontrar que varias de las concepciones del lenguaje se sustentan en la idea de lengua, es decir, sobre el dominio del sistema de signos, como se mencionó antes. En efecto, el lenguaje como actividad humana puede ser objeto de descripciones fonológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas, es decir, el hecho del lenguaje constituye una cadena de acciones desde estos niveles. No obstante, es posible encontrar conceptos que se circunscriben a variables específicas y que a continuación se caracterizan:

En virtud de ser descrito como sistema de reglas, ya sea de tipo fonológico, sintáctico, semántico o pragmático o todas en su conjunto, se encuentran las siguientes definiciones:

“El lenguaje supone, por una parte, un sistema de reglas –la lengua es la que especifica la manera de utilizar el material verbal para significar (simbolizar) la realidad exterior o imaginaria- y, por otra parte, la materialización de este sistema en comportamientos concretos de palabra o de escritura”¹⁷

Chomsky (1957), plantea que “el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos”.

Igualmente, Noam Chomsky expresa que, “el lenguaje es una especie de estructura latente en la mente humana, que se desarrolla y fija por exposición a una experiencia lingüística específica”.

El Diccionario de la Lengua Española (1984), define el lenguaje como un “conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente... Conjunto de señales que dan a entender una cosa”.

Un segundo grupo de conceptos y, tal vez, el más fructífero, lo constituyen aquellos en los cuales se plantea el lenguaje como función semiótica y como función comunicativa, es decir, como un instrumento que facilita la comprensión y expresión de ideas y pensamientos, esto es, para interpretar la realidad, así como para la interacción y la socialización. Veamos:

Según Víctor Miguel Niño Díaz el lenguaje en sentido amplio “es la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio. Es decir, se

¹⁷ RONDAL, Jean; SERON, Xavier. Trastornos del Lenguaje I: Lenguaje Oral, Lenguaje Lecto-escrito, Neurolingüística. Barcelona: Paidós, segunda edición, 1991. p. 31.

trata de una facultad semiótica que implica el ejercicio cabal de la función simbólica por medio de distintos signos y códigos que se producen culturalmente" (72).

"Por lenguaje se entiende un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos" (A.R. Luria, 1977).

El lenguaje según Bloom y Lahey¹⁸ lo definen como "un código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos para la comunicación".

"El lenguaje tiene que ver con la capacidad para entender lo que se oye y expresar pensamientos, sentimientos e intenciones"¹⁹.

"Instrumento que permite trasladar la experiencia social individual a un sistema simbólico común y así convertir en expresable lo que es privado"²⁰.

"Sistema que permite expresar intenciones y contenidos relacionando significados y sonidos"²¹.

"Aquella función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, por medio de signos acústico o gráficos"²².

¹⁸ BLOOM; LAHEY, 1978. Citados por TRIADÓ, Carmen; FORNS, M. La Evaluación del Lenguaje. Barcelona: Anthropos, 1989. p, 10.

¹⁹ CUERVO, E. Clemencia. La Profesión de Fonoaudiología: Colombia en Perspectiva Internacional. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999. p, 29.

²⁰ SERRA, Miguel; et al. La Adquisición del Lenguaje. Barcelona: Ariel, 2000, p. 6.

²¹ Ibid., p. 31

²² RONDAL, Op. cit., p. 31

“El lenguaje constituye una condición necesaria para la formación de nuestros pensamientos, permite, además, consolidar los éxitos de la actividad cognoscitiva del individuo, fijar la experiencia adquirida por la gente de una generación y transmitirla a las generaciones futuras”²³.

“El lenguaje es la capacidad de significar mediante cualquier código de signos convencionales institucionalizados”²⁴.

“El lenguaje es un sistema complejo y dinámico de símbolos convencionales que se utiliza en varias modalidades, al servicios del pensamiento y de la comunicación”²⁵.

Finalmente, el lenguaje como una manifestación comportamental que implica la intervención de factores biológicos, cognitivos, sociales, culturales, entre otros, es considerado:

“Sistema de expresión, representación y comunicación que se basa en un sistema de signos y reglas formalmente bien definido y cuya utilización por un organismo implica una modalidad particular de comportamiento”²⁶.

Niño (1994: 73) , desde esta perspectiva define el lenguaje en sentido estricto, como “la facultad humana para adquirir, desarrollar o aprender una o varias lenguas naturales, en función de la aprehensión cognitiva de la realidad, el desarrollo del pensamiento, la socioafectividad, la acción y la comunicación sobre estos aspectos”.

²³ GORSKY. D.P. Lenguaje y Conocimiento. En: Pensamiento y Lenguaje. México D.F: Grijalbo S.A, tercera edición, 1966, p 69.

²⁴ CENCILLO, 1973, citado por MORENO. Op cit., p. 30.

²⁵ AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Committee on Language. Definition of Language. 25 (6), 44, 1983.

²⁶ BELINCHON, Mercedes; IGOA, José Manuel; RIVIERE, Angel. Psicología del Lenguaje: Investigación y Teoría. Valladolid: Trotta, cuarta edición, 1998. p, 32.

“El lenguaje es un proceso decodificativo - codificativo de los estímulos audiovisuales, en este sentido la comunicación humana puede analizarse desde diferentes puntos de vista en función de diversos procesos de entrada y salida de la información lingüística”²⁷.

“Bajo el término de lenguaje se engloban todas esas respuestas cuya aparición está supeditada a la existencia de una interacción social” (Alcaraz, 1980),

El lenguaje es un sistema de comunicación biológico especializado en la transmisión de información significativa inter e intraindividualmente, a través de signos lingüísticos (A. Paivlo e I. Begg, 1981, citados por Belinchón, Igoa y Riviere, 1998).

“Lenguaje es la instancia o facultad que se invoca para explicar que todos los hombres hablan entre si” (J.P. Bronckart, 1977).

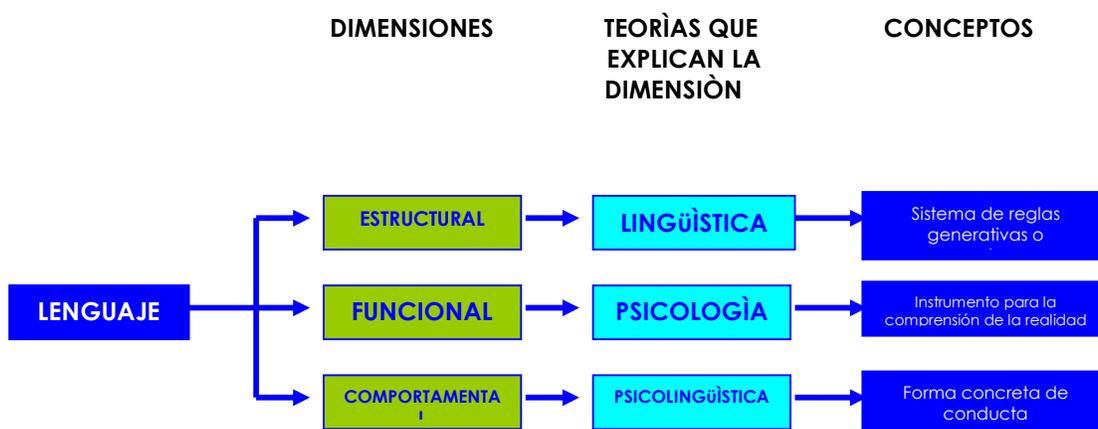
Los conceptos de lenguaje expuestos dentro de la caracterización propuesta, permiten concluir, en primer lugar que, es evidente la influencia de la lingüística en las diferentes miradas, en las cuales, el código constituido por signos, es una condición per se del lenguaje. En segundo lugar, la existencia de ambigüedad en el término lenguaje al considerársele función, estructura, instrumento, capacidad, facultad, dispositivo, proceso, conjunto, entre otros, que, aunque si bien es cierto, pueden tener puntos en común, existen diferencias en cada uno de ellos, situación que dificulta aún más su comprensión. En tercer lugar, al relacionar los conceptos de habla, lengua, comunicación y discurso, el lenguaje refiere ser un concepto más global, generalizado y amplio, es

²⁷ ALCARAZ, Víctor Manuel. La Función de síntesis del lenguaje, México D.F: Trillas, México D.F, 1980.

decir, eleva a tan alto grado de abstracción la realidad, que no tiene ni tiempo ni espacio determinado. Finalmente, las dos últimas categorías, el lenguaje como función y conducta, lo definen más por su significado y sentido que por su aspecto material.

Frecuentemente, estas definiciones se encuentran estrechamente ligadas a una teoría, enfoque o modelo de lenguaje, en tal sentido, cobran relevancia en la acción evaluativa, ya que las orientaciones o metodologías en la evaluación del lenguaje oral, tienen como base o suponen la referencia a un modelo teórico (Figura 4).

Figura 4. Dimensiones que explican el lenguaje



Lo anterior se hace evidente, cuando el Comité de Lenguaje de la Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición²⁸, sostiene que las nociones contemporáneas del lenguaje humano (todas ellas ligadas a teorías acerca del lenguaje) expresan que:

- "El lenguaje evoluciona dentro de contextos históricos, sociales y culturales específicos.

²⁸ AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Op. Cit., p. 44.

- El lenguaje como un comportamiento gobernado por reglas, se describe al menos en cinco parámetros –fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.
- El aprendizaje y uso del lenguaje están determinados por la interacción de factores biológicos, cognoscitivos, psicosociales y ambientales.
- El uso efectivo del lenguaje para efectos de comunicación requiere de una amplia comprensión de la interacción humana incluyendo factores asociados tales como claves no verbales, motivación y actuaciones socioculturales" (Figura 5).

Figura 5. Nociones del lenguaje humano



Finalmente, respecto a la naturaleza del lenguaje, es posible establecer tres grandes magnitudes que sirven para explicar este fenómeno en toda su esencia; magnitudes o dimensiones evidentes en las concepciones acerca del lenguaje, ya referenciadas. Una dimensión que se pregunta por el "qué" del lenguaje, es decir, por su conformación, por su estructura; otra dimensión, que responde al "para qué", esto es, a la acción propia, a su función y; por último, una dimensión que indaga por el "cómo", la manera, la forma de comportarse, en el sujeto y entre los sujetos.

Lo expuesto, permite ver que en el lenguaje existen unas regularidades, correspondientes a las dimensiones, estructural, funcional y comportamental del lenguaje. Belinchón, Igoa y Riviere (20) proponen estas tres dimensiones para realizar cualquier estudio del lenguaje. En primer lugar, un sistema estructural y formal, donde se describen las unidades (lingüísticas biológicas, psicológicas) que conforman el lenguaje; es decir, desde esta dimensión es un código o sistemas de signos. El lenguaje como sistema funcional, habilita al hombre para acceder a la realidad y para establecer interacción; esto es, el lenguaje como función, posibilita formas peculiares y específicas de reacción y de acción sobre el medio, sistema éste que alude a un concepto de lenguaje como instrumento. Y, en tercer lugar, el lenguaje como sistema comportamental, el cual, por la interacción con los dos anteriores, se materializa y da lugar a formas concretas de conducta, y faculta, por tanto, su interpretación como una modalidad o tipo de comportamiento.

Estas dimensiones y características del lenguaje exigen la consideración de niveles de análisis cualitativamente muy diferentes entre sí (biológico, lingüístico, social, cognitivo) y es precisamente este nivel de

complejidad el que ha motivado a investigadores a elaborar teorías o modelos que expliquen su esencia y se constituyen en los grandes ejes a los que se ha articulado el estudio científico del lenguaje.

Es tal vez Bronckart quien hace una primera compilación de las teorías que explican el lenguaje, quien las divide en psicológicas, lingüísticas, psicolingüísticas; estas divisiones responden básicamente a las diferentes dimensiones del lenguaje, si de alguna manera se pudiera hacer; se puede decir que, la lingüística se encarga del estudio de la dimensión estructural, la psicología del lenguaje de la dimensión funcional, y la psicolingüística que se ubica en un punto intermedio; aunque, en el presente estudio se le ha dado mayor énfasis a las dos últimas dimensiones: funcional y comportamental. No obstante, por los desarrollos recientes, es casi imposible delimitar o hacer una correspondencia entre la dimensión y la perspectiva abordada en el estudio del lenguaje; los avances en esta área, se han dado, a tal grado de elasticidad, que es probable encontrar una teoría o modelo, que analice el lenguaje desde cualquier dimensión o comprendiendo las tres.

Precisamente, las teorías y modelos más representativos que describen el fenómeno del lenguaje desde diferentes frentes, son objeto de análisis a continuación (figura 6).

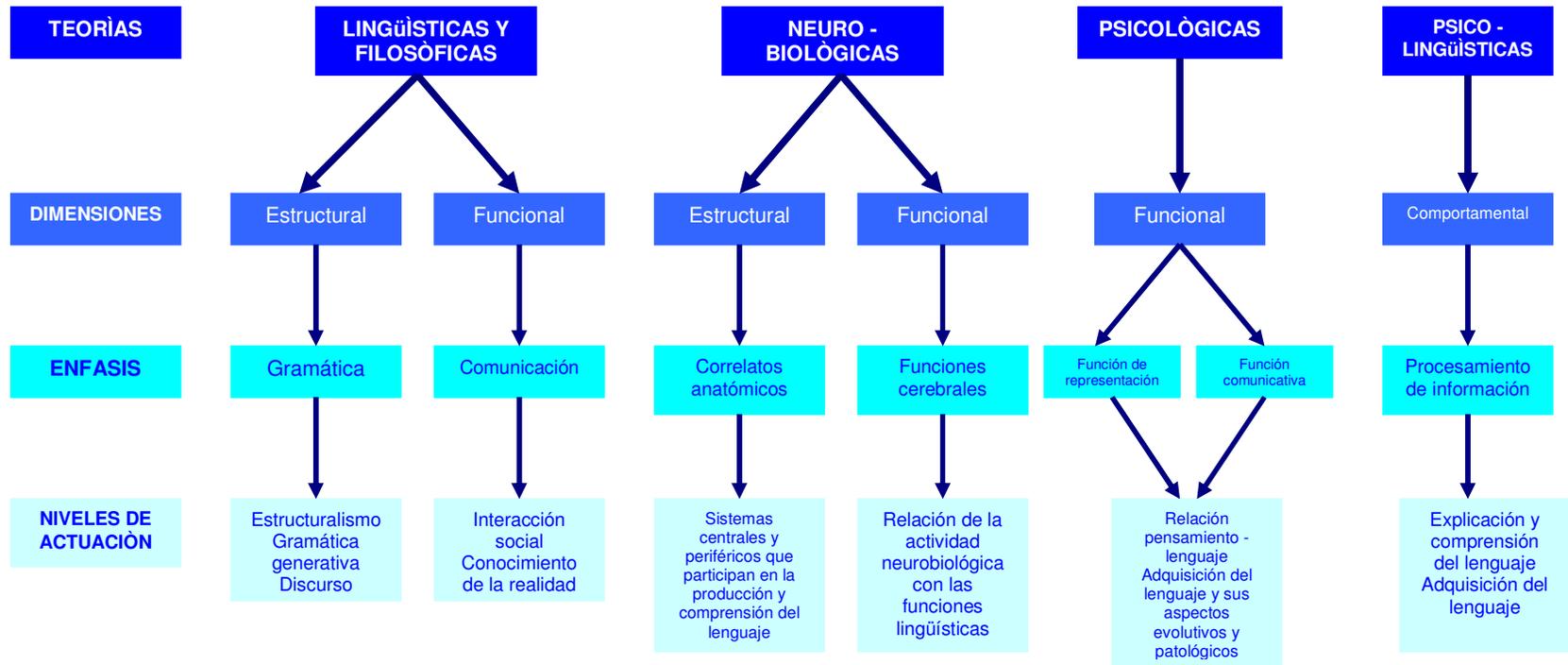
2.1.1 Teorías Lingüísticas y Filosóficas que Explican el Lenguaje. La dimensión estructural o formal del lenguaje desde la lingüística, da cuenta del sistema lingüístico en sí mismo, es decir, remite directamente al código de signos o símbolos ajustados a unas reglas de combinación; por tanto, asume el estudio de la lengua. Aunque no corresponde a esta dimensión, vale la pena mencionar que este código tiene amplia

aplicación semiótica y comunicativa; en primer lugar, por la capacidad de los signos de representar; y en segundo lugar, porque éstos también son utilizados como medio eficaz de interacción. En este sentido, la dimensión estructural del lenguaje es, especialmente, objeto de análisis desde los componentes tradicionales de la lingüística como la semántica, la sintaxis, la fonología y la pragmática.

A su vez estos signos presuponen la conocida relación descrita hace ya más de un siglo por F. Saussure entre significantes y significados, es decir, entre los patrones perceptivos de los signos, esto es, las señales físicas que pueden ser acústicas, visuales o motoras y, los patrones de conocimiento, en otras palabras, los significados a los que se refieren los signos. Los signos pueden ser analizados en sus unidades constituyentes básicas o en sus combinaciones, ésta última constituyéndose en la gramática.

Esos sistemas de signos, así como sus reglas gramaticales, dan lugar a lo que se ha denominado como lengua. “Las lenguas constituyen casos o manifestaciones particulares del lenguaje cuyas unidades y gramática concretas, al ser arbitrarias, deben ser aprendidas por los hablantes en el marco de las interacciones que

Figura 6. Teorías que explican el lenguaje



mantengan con otros hablantes de su comunidad lingüística o cultural” (Belinchón, Igoa y Riviere, 34).

Al componente estructural, también le atañe analizar los aspectos suprasegmentales que corresponden a los rasgos prosódicos que acompañan el habla, como el volumen, la entonación el timbre y el ritmo que, por decirlo de alguna manera, transmiten el sentido emocional del mensaje. De acuerdo, entonces, con la lingüística, es importante mencionar algunas características que parten del análisis estructural de éste.

En primer lugar, se encuentra el carácter arbitrario del lenguaje, específicamente de sus unidades y organización. Esta arbitrariedad, según Belinchón, Igoa y Riviere (34), tiene que ver con una falta de relación directa entre los signos que componen el sistema lingüístico y sus referentes²⁹, y también, por la independencia casi absoluta de las reglas y principios gramaticales respecto de las funciones sociales o cognitivas que desempeñan las formas lingüísticas; la mayoría de los principios y reglas gramaticales que subyacen a la generación de oraciones de las lenguas carece también de explicación fuera de las constricciones internas o inmanentes a la propia gramática; esto es, no hay relación interna entre el concepto representado y la cadena fónica que lo representa.

Una segunda característica, se relaciona con el carácter universal de algunas estructuras. Cada comunidad posee sus propios signos y su propia gramática, pero el hecho de que cada cultura tenga diferentes lenguas, no quiere decir que no existan aspectos en común; todas comparten unidades básicas constituidas por sonidos o palabras, reglas

para la formación de oraciones, así como restricciones respecto a su orden. Lo anterior, le ha permitido a ciertos lingüistas hablar de una gramática universal, tal y como lo planteó Chomsky desde mediados de siglo y que posteriormente se retomará.

El origen histórico de las teorías lingüísticas, como muchos de los conocimientos que circulan en la actualidad tiene su génesis en Grecia, donde surgieron los primeros trabajos sobre lingüística; estos trabajos se centraron básicamente en la gramática y en la relación pensamiento lenguaje, ésta última de vigencia actual por ser un problema aún no resuelto. Los griegos incluyeron otro tipo de discusiones aún actuales y legítimas, tal es el caso del lenguaje como una facultad innata o adquirida o si éste surgió como necesidad psicológica o sociológica. Lo anterior sirvió como marco de polémica entre los anomalistas y los analogistas, quienes

representan respectivamente, la posición convencionalista y naturalista en la discusión

filosófica sobre el origen del lenguaje (originalmente sobre el origen de los nombres).

Para los anomalistas, los nombres son el resultado de un pacto, consenso, convención

o hábito social. Para los analogistas, sin embargo, existe una razón natural que vincula

los nombres con sus referentes, asegurando así su exactitud³⁰

Es importante mencionar aquí que, en la teoría de Platón los nombres designan las cosas de acuerdo con su naturaleza. Este famoso filósofo, sentó, además, las bases para la construcción del concepto oración, al plantear su famoso "logos". De igual manera, Aristóteles dejó los fundamentos para, luego, siglos más tarde, desarrollar los conceptos de

²⁹ Las palabras, adquieren su significado en virtud de una convención social y no de una relación directa entre los significantes y los significados.

³⁰ BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 55-56.

universales lingüísticos, comunes a todas las lenguas y los específicos lingüísticos o peculiaridades de cada lengua en particular.

La primera gramática surgió de Dionisio de Tracia (siglo I A.C), quien enunciaba ocho partes de la oración, muchos nombres de los cuales se conservan hoy en día. En el medioevo, con la aparición de nuevas lenguas, hubo la necesidad de darles una gramática cuya base fue la del latín. A principios del siglo XVIII y comienzos del XIX surge la preocupación por estudiar el pasado de las lenguas y la relación de éstas entre sí; de esta manera, emerge la lingüística propiamente dicha; en ésta época es más de carácter histórico, ya que continúa durante ese siglo el llamado método comparado, analizando histórica y geográficamente las lenguas, y estableciendo semejanzas y diferencias entre ellas.

Fue realmente Von Humboldt, filólogo prusiano, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, quien logró darle otra explicación al lenguaje en dicha época, y que hoy, pudiera interpretarse como una primera aproximación para elucidar la relación lenguaje – cognición, al cuestionar el estudio de los procesos mentales al margen del lenguaje, precisión que influyó en el proceso de surgimiento tanto de la lingüística como de la psicología modernas. Expresaba Humboldt³¹, que,

El lenguaje es el órgano formador del pensamiento... Actividad intelectual y lenguaje son uno e indisolubles.. aquella contiene en sí misma la necesidad de entrar en unión con el sonido lingüístico; (sin éste, por otro lado) el pensamiento no alcanzaría nitidez ni la representación se volvería concepto... La producción del lenguaje constituye una necesidad interna de la humanidad... aún al margen de la

³¹ HUMBOLDT, 1990. p 32 y 74-75. Citado por BELINCHON, M.; IGOA, J.M.; RIVIERE, A.. p. 56.

comunicación de hombre a hombre, hablar es condición necesaria del pensar del individuo en apartada soledad.

De acuerdo con lo anterior, y como lo plantea Muñiz – Rodríguez³² la lingüística propiamente dicha, surge a finales del siglo XIX con fuerte influencia del positivismo lógico de la filosofía. En este sentido, los primeros estudios del lenguaje desde la perspectiva lingüística fueron más trabajos filosóficos en torno al hecho del lenguaje; inicialmente el valor de la investigación se movía por la fidelidad del dato, por la fidelidad con que se debían recoger los hechos, y la compilación de la misma fue construyendo el corpus de la ciencia lingüística; el objetivo entonces de la investigación lingüística era desarrollar técnicas de descubrimiento que pudieran aplicarse en forma mecánica a un corpus informativo a objeto de obtener unidades de análisis.

El conocimiento del lenguaje desde la lingüística estructural, es decir, desde la Gramática Generativa Transformacional, consta de varios componentes: el componente fonológico, que especifica las reglas de pronunciación de la representación lingüística; el componente sintáctico, que comprende reglas que gobiernan la combinación de morfemas y palabras en unidades significativas como las oraciones o los discursos; el componente semántico constituido por las reglas mediante las cuales se asigna significado a cada enunciado verbal; finalmente, durante los últimos años se ha incluido un cuarto componente, la pragmática, como las reglas que gobiernan el discurso dentro de un contexto específico.

Según Bronckart se pueden distinguir tres grandes etapas de evolución dentro de este grupo de teorías. La primera, la estructuralista de

superficie con Saussure y Sapir como su máximos representantes; una segunda etapa, la cual se caracteriza por la formulación de hipótesis sobre las reglas subyacentes que explican las estructuras de superficie, con Chomsky a la cabeza; y, finalmente una última etapa que se caracteriza por considerar unidades de lengua más amplias.

La interpretación de los datos formales del lenguaje, comienza en nuestro siglo con Saussure y sobre todo con los estructuralistas posteriores.

Con Saussure empezó la lingüística moderna, la cual reaccionó en contra del estudio diacrónico de las lenguas vigentes hasta ese momento, y planteó la necesidad de estudiarlas en un momento dado, es decir, con una connotación sincrónica.

Según Niño Rojas³³, algunas características del estructuralismo son:

- ✓ Se aborda el estudio sincrónico de las lenguas, marginando la lingüística histórica.
- ✓ El enfoque es eminentemente descriptivo, basado en el análisis estructural.
- ✓ El método es básicamente inductivo, por cuanto las teorías se construyen sobre la base del análisis del "corpus" (grabaciones o textos escritos).

³² MUÑIZ, Rodríguez. Vicente. Introducción a la Filosofía del Lenguaje: Problemas Ontológicos. Barcelona: Anthropos, 1989.

³³ NIÑO R. V. M. Op. citp., 98.

- ✓ No se toman en cuenta factores externos ni criterios extralingüísticos (lógicos, filosóficos, etc.); predominan criterios inmanentes, lo cual ciertamente fue una gran limitante del estructuralismo.
- ✓ El análisis estructural, tarea del lingüista, implica la distinción de niveles (fonémico o fonológico, morfológico y sintáctico) y la delimitación de unidades jerárquicas.
- ✓ Se usó una variada terminología, acorde con cada escuela o corriente (ej: cenema, plerema, morfema, lexema, sintagma, etc.).

Varios, entonces, han sido los aportes del estructuralismo sausseriano. El primero, se relaciona con la clara diferenciación entre lenguaje, lengua y habla, de hecho, su teoría lingüística se organiza sobre la base de estos tres términos, siendo la lengua, el concepto y su objeto de descripción central y, en general, de la lingüística. El segundo aporte, tiene que ver con desligar el estudio del lenguaje de cualquier otro enfoque filosófico, tal y como se venía haciendo desde siglos antes y, finalmente, el de organizar el lenguaje desde las estructuras. Desde esta última posición, se distribuye el estructuralismo europeo calificado como analítico, y el estructuralismo norteamericano de índole empirista. Dentro de los europeos, las escuelas de Ginebra, Praga y Copenhague, se basan en la distinción sausseriana de lengua y habla; y una segunda escuela europea, el Círculo de Praga, concibe la lengua como sistema, fruto de la actividad humana ejercitada con un fin muy concreto: la expresión y la comunicación, esta última función, ha dominado mucho tiempo los estudios del lenguaje.

La idea saussereana de lengua, aparte de lo ya mencionado, se asume como un sistema formal de signos de orden mental y psíquico. Para

algunos autores, el signo saussureano se centró en el vocablo, es decir, en la unidad léxica, más que en unidades morfológicas o sintácticas. Lo realmente esencial para Saussure en la lengua es el establecimiento de una relación entre un conjunto de sonidos y un conjunto de significaciones. La lengua es, por tanto, según Bronckart, interpretando a Saussure³⁴ “un sistema de relaciones entre unidades sonoras y unidades de sentido... Las unidades sonoras constituyen el resultado de una operación psicológica de identificación o diferenciación; lo mismo sucede en el plano del sentido; el sujeto se construye unos conceptos en su interacción con el mundo físico y social por medio de una serie de operaciones psicológicas necesarias” .

Por tanto, las unidades de sonido, como las de significado, se apoyan en dos actividades psicológicas distintas. La primera, sobre una secuencia sonora (imagen acústica), que por sí sola no tiene sentido; y, la segunda, sobre el contenido objetivo, es decir, el concepto que se aplica a las cosas e ideas que hay que transmitir. A esto es lo que se le llama “signo lingüístico”, conformado por el significante y significado, respectivamente. La función de este signo es poner en interacción ambas imágenes, la sonora y la conceptual, unirlas de tal manera que la una evoque la otra. Es frecuente, en los escritos de este autor encontrar como sinónimos imagen mental y pensamiento, hecho que se evidencia en este párrafo referenciado en su Curso de Lingüística General³⁵ “el signo es una entidad psíquica con dos caras y la lengua es comparable a una hoja de papel: el pensamiento es el anverso y el sonido es el reverso; igualmente en la lengua no se puede aislar ni el sonido del pensamiento, ni el pensamiento del sonido; sólo se lograría

³⁴ BRONCKART, J.P. Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1985. p. 93.

³⁵ SAUSSURE, F. Cours de linguistique Générale. p, 157. Citado por BRONCKART. Op. cit. p. 93.

por medio de una abstracción cuyo resultado sería practicar la psicología pura o la fonología pura”

Esta misma idea de signo lingüístico, Saussure la aplicó a la adquisición del lenguaje por parte del/la niño/a, especificando que lo que el/la niño/a tiene que almacenar es la correspondencia entre los sonidos y el significado.

Algunos alumnos del curso de Lingüística General de Saussure, se apoyaron en sus principios para continuar fortaleciendo el estructuralismo lingüístico en Europa, en tal sentido, se formaron escuelas importantes entre las que se destaca la de Praga y la de Copenhague. Un importante desarrollo de estas escuelas europeas, es su trabajo sobre la fonología, específicamente la distinción que hicieron entre fonética (análisis de los sonidos de una lengua cualquiera, sobre la base de sus características articulatorias o de sus rasgos acústicos) y fonología (se interesa por ciertas imágenes acústicas, en cuanto elementos pertinentes al sistema fonológico de la lengua hablada por el sujeto).

El estructuralismo norteamericano con Sapir y Bloomfield, se apoyó en la orientación sincrónica del estudio de la gramática de Saussure. Estos autores, en este lado del hemisferio, fueron los primeros que marcaron en sus posturas aportes mentalistas y behavioristas, con influencia de la antropología. En sus investigaciones, intentaron describir las características universales del lenguaje y, por otro lado, efectuaron una clasificación de los múltiples procedimientos gramaticales utilizados por las lenguas.

Según Bronckart³⁶, para Sapir, el lenguaje constituye un instrumento de intercambio social, formado por unidades o símbolos, que corresponden, no a la experiencia individual del sujeto, sino a categorías de experiencias o conceptos. Como en Saussure, este sistema es, además, de naturaleza esencialmente formal; es verdad que los símbolos de naturaleza auditiva están producidos por los órganos del habla y percibidos por el sistema auditivo, pero el lenguaje en cuanto tal es independiente de su substrato material, anatómico o fisiológico; es decir, que los fenómenos socioculturales son, para Sapir, relativamente independientes del medio físico.

Sapir, junto a su alumno Whorf, orientaron la teoría, plantearon que la visión del mundo depende de la lengua de cada uno; es decir, que el pensamiento no es un proceso independientemente universal, sino que depende de cada lengua concreta. Las críticas apuntan a expresar que, efectivamente, el lenguaje refleja ciertamente la cultura de unos hablantes, pero no determina la visión que dichos hablantes poseen del mundo externo.

A mediados de siglo, la historia de la lingüística se parte en dos con la aparición del libro *Syntactic Structures* en 1957 escrito por Noam Chomsky, constituyéndose en la segunda etapa de la lingüística propuesta por Bronckart. En este libro, Chomsky expone su gramática generativa, la cual se considera como el punto de partida de la lingüística contemporánea. El mentalismo, el racionalismo, la intuición, el rechazo a las técnicas objetivas son parte de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos de la propuesta chomskyana. La Gramática Generativa surge como una respuesta en contra de la lingüística estructural y de la psicología conductista

³⁶ BRONCKART. Op. cit. p. 105.

dominantes en la época, ya que resalta la capacidad creativa del lenguaje en todo sujeto hablante.

La lingüística norteamericana, cobra con Chomsky una influencia preponderante en la orientación del estudio del lenguaje. Señala el paso del behaviorismo inductivo a la teoría lingüística deductiva, a la modelización dinámica y matemática con un retorno a la gramática racionalista europea del siglo XVII, de la que hace una nueva versión.

El trabajo de Chomsky se podría agrupar en varios tópicos. El primero, se relaciona con el modelo de gramática generativa transformacional, en la cual, inicialmente, la sintaxis juega un papel preponderante sobre los otros niveles del lenguaje y relaciona “la capacidad creadora del sujeto” respecto al lenguaje. El segundo, tiene que ver con las áreas de “competencia” y “actuación”, desde las cuales, plantea el conocimiento que el individuo tiene del lenguaje así como el uso que le da. La adquisición y uso del lenguaje dados por el “Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL)”, sentando las bases para ofrecer una explicación innata de la aparición de las estructuras lingüísticas, se constituye en un tercer tópico trabajado por este autor. Un cuarto lo constituye el análisis realizado en torno a los “universales lingüísticos” en las diferentes lenguas, es decir, la presencia de estructuras comunes en las diversas unidades: fonológicas, sintácticas y semánticas. Finalmente, la posición que asume Chomsky respecto a la independencia del lenguaje de otros sistemas, considerándolo como una “facultad autónoma”, a pesar de que fue él quien sentó las bases para el estudio cognitivo del lenguaje y como consecuencia de ello el surgimiento de la Psicolingüística.

Estos tópicos de trabajo no se constituyen en procesos aislados del lenguaje, por el contrario, existe una estrecha relación entre ellos, en los cuales uno se convierte en consecuencia de otro. No obstante, es importante entrar a analizar cada uno de ellos.

Chomsky, dentro de su gramática generativa, parte de una hipótesis de trabajo racional, pero se apoya también en una tradición de clasificación empírica e intenta catalogar los elementos sintácticos teniendo en cuenta su característica distribucional, según las categorías semánticas a que pertenecen. Además, concibe la lengua como un proceso dinámico, estudia la lengua sincrónicamente, entendiéndola como una estructura con el objetivo final de descubrir su sistema ordenado de unidades y relaciones que la constituyen.

El paradigma generativo expuesto en la propuesta básica de Chomsky defiende un modelo de gramática en la que el componente sintáctico juega un papel generativo, mientras que los componentes fonológico y sintáctico cumplen un papel meramente interpretativo. Esto supone que la forma sintáctica del enunciado, determina su interpretación tanto fonológica como semántica, dándose una subordinación de estos componentes con respecto a la sintaxis. No obstante, a finales de los años 60 surgieron otros modelos de gramática, propuestos por sus discípulos, que postulaban la predominancia del componente semántico sobre el sintáctico, posturas que surgieron más por la influencia de la psicología cognitiva en el estudio del lenguaje y que será ampliado en otro apartado.

Según Bronckart³⁷, el principal objetivo de la gramática generativa es dar cuenta de los “principios y procesos según los cuales se construyen

³⁷ BRONCKART. Op. cit. p, 144.

las frases - oraciones en las lenguas particulares". Para Chomsky, el más fundamental de dichos principios, es, sin duda alguna, "la creatividad" que atestigua el comportamiento de lenguaje de todo ser humano. Todo sujeto está apto para producir y comprender un número infinito de frases, utilizando un número finito de elementos o de unidades. La gramática será, pues, una representación de los procedimientos subyacentes a la creatividad que se da en el lenguaje.

Lo anterior, pretende plantear que para Chomsky, el lenguaje es producto de una actividad creadora del espíritu humano, manejando las diversas formas y posibilidades de un sistema de comunicación hablado y que es entendido por un oyente, se establece así el área de competencia de una lengua, dado por la construcción del sistema lingüístico, que a partir de un número finito de unidades y a sus transformaciones sucesivas da cuenta de la formación de infinitas frases. De ahí la Gramática Generativa Universal.

En la óptica generativista, no se trata de hacer referencia al sentido, a la significación de frases, sino a la gramaticalidad, para distinguir los enunciados correctos de los que no lo son y, a partir de allí, se elabora un modelo o gramática de la lengua; aunque en 1964, reformula su teoría (teoría estándar), explicando que en la gramática necesariamente se deben incluir aspectos sintácticos y semánticos. La gramática, por tanto, tenía que explicar tanto las reglas de buena formación sintáctica como las reglas de coherencia sintáctico - semántica; es así como tiene en cuenta los tres grandes componentes de la lingüística, hasta el momento: la sintaxis, la semántica y la fonología.

La sintaxis constituye el componente central, que define las reglas básicas de la

gramática y proporciona un léxico. Los otros dos componentes, por su lado, asumen un papel esencialmente interpretativo; el componente semántico preside la elaboración de las significaciones, utilizando el léxico, las reglas de reescritura y las reglas de subcategorización, es decir, la parte de la sintaxis que Chomsky calificará de estructura profunda, mientras que el componente fonológico regula la puesta en forma fonética, es decir, la interpretación fonológica de las secuencias abstractas producidas por las reglas transformacionales. Este componente actúa sobre la parte de la sintaxis que Chomsky calificará de estructura de superficie³⁸.

A lo generativo, Chomsky le introduce un segundo nivel de análisis lingüístico, el nivel transformacional. Las reglas del nivel transformacional son dependientes del contexto, se apoyan en un análisis estructural, o dependen de ciertos contenidos particulares. La introducción de reglas de transformación permite generar un número infinito de frases distintas. Una transformación es una operación que convierte una estructura de frase en otra. De ahí, entonces, el concepto de capacidad creadora del lenguaje.

De igual forma Chomsky introduce los conceptos de "competencia" y "actuación" (o realización lingüística del hablante). La "competencia" constituye una de las propiedades esenciales del hombre; la noción de competencia propone "un locutor oyente ideal, que perteneciera a una comunidad lingüística perfectamente homogénea, y que pudiera teóricamente aplicar su conocimiento de la lengua al margen de limitaciones de la conducta como, por ejemplo, fallos de la memoria, distracciones, etc." (Bronckart, p. 183). La competencia lingüística, habilita al sujeto para emitir o comprender oraciones incluso aquellas que nunca ha expresado o escuchado; aspecto que hace que su teoría se considere mentalista. La competencia se presenta como el

conocimiento de que dispone el sujeto, y que dirige la realización de todo acto de lenguaje. Este conocimiento se relaciona con la gramática y con el sistema de reglas.

“La actuación o realización” se define, como un saber hacer; es la puesta en práctica de la competencia en situaciones concretas, y que depende de distintos factores, internos o externos:

En el plano interno, la producción y la comprensión de la lengua se apoyan en un aparato fonatorio y auditivo, un sistema nervioso central, una memoria, etc., es decir, de unos órganos que pueden funcionar más o menos bien, y pueden parecer que limitan, en este último caso, la capacidad ideal del locutor. En el plano externo, el contexto inmediato de producción, los conocimientos y presupuestos que comparten o no comparten los interlocutores influyen también en las realizaciones del lenguaje. La competencia constituirá el objeto de estudio de la lingüística, mientras que la realización será abordada por la psicolingüística³⁹.

La explicación de la adquisición del lenguaje por parte del niño, no es precisamente objeto de estudio de la lingüística; sin embargo, se le debe a Chomsky que desde el campo de la lingüística, se convirtiera en una prioridad, y que años más tarde fuera de dominio de la psicolingüística.

Chomsky dentro del proceso de adquisición del lenguaje por parte del niño, aplica algunos de sus principios fundamentales, tal es el caso de los “universales lingüísticos” y del concepto de “competencia”. Estos dos principios sugerían entonces una capacidad innata para el

³⁸ CHOMSKY, 1964. Citado por BRONCKART. Op. cit. p. 167.

³⁹ BRONCKART. Op. cit., p. 189.

lenguaje, para ello Chomsky propuso una "caja negra", que denominó "Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje", a decir de Garton⁴⁰,

capaz de recibir el input (oraciones de lengua de su comunidad) y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. El niño con su conocimiento innato de los universales lingüísticos, trabajaría sobre el lenguaje hablado (la manifestación del lenguaje referida como la estructura superficial) y derivaría a partir de ese input un sistema de reglas gramaticales de la lengua particular a la cual está expuesto. Una vez articulado, ese sistema de reglas podría dar cuenta de la producción de las reglas del lenguaje, así como de un conocimiento de la estructura de la lengua aprendida.

Esto es, los niños estarían innatamente preparados para escribir las reglas de la gramática, seleccionando sus reglas de entre un número infinito que podría existir. La teoría de Chomsky respecto a la adquisición del lenguaje daba por sentado, entonces, que el lenguaje se desarrolla automáticamente e instantáneamente. Hipótesis controvertible, porque los niños no aprenden el lenguaje de inmediato.

Bruner⁴¹, hace una crítica a esta afirmación, expresando que las categorías de la gramática universal que programa el DAL están en la estructura innata de la mente. No es necesario un conocimiento previo no lingüístico del mundo, así como tampoco se requiere una comunicación privilegiada con otro hablante. La sintaxis es independiente del conocimiento del mundo, del significado semántico y de la función comunicativa. Todo lo que el niño necesita es una

⁴⁰ GARTON, F. Alison. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Paidós, 1994. p, 17.

⁴¹ BRUNER, Jerome. El habla del niño. Barcelona: Paidós, 1995. p. 35.

exposición al lenguaje. Es un enfoque extremo, en palabras del mismo Bruner.

La aceptación de la hipótesis sobre las ideas innatas de Chomsky explicarían entonces con cierta facilidad la rapidez con que el niño adquiere los mecanismos de la lengua y sus usos (Muñiz-Rodríguez, 1989), lo que sugiere entonces una importante base biológica en la capacidad lingüística humana.

Un tema de estudio, ligado al anterior es, la existencia de estructuras universales (universales lingüísticos) comunes a todas las lenguas. La intencionalidad, por tanto, es formular una teoría gramatical que pueda corresponder a todas las lenguas, y luego especificar las reglas de realización particulares de cada una de ellas. Estos universales son considerados principios innatos por medio de los cuales la mente opera.

Para Chomsky la capacidad lingüística, a pesar de ser psicológica es independiente de la cognición y se rige por principios y reglas propios. Es posible que en sus inicios Chomsky elaborara un modelo de creatividad del lenguaje en cuanto manifestación de una capacidad creadora más amplia, esto es, la capacidad cognitiva. Más adelante, sostuvo que el lenguaje es una fuente autónoma del conocimiento, distinta de otros procesos mentales y de los mecanismos cognitivos innatos. Es decir, que el lenguaje no depende del sistema cognitivo general. Chomsky explica que el lenguaje es diferente del resto de los sistemas abstractos, y que por tanto, requiere de teoría propia. Además de ello, su postura es que el lenguaje como sistema estructural es independiente del lenguaje como sistema comunicativo; postura que fue superada una vez que los aspectos sociales del proceso de adquisición del lenguaje se hicieron obvios.

Explicando lo anterior, Chomsky considera que todos los seres humanos nacemos con unas facultades específicas que constituyen la mente, y que juegan un papel importante en la adquisición del conocimiento, al capacitarnos para actuar como agentes libres y no determinados por estímulos externos del medio ambiente.

Ahora bien, tanto los lingüistas estructuralistas como los generativistas se centraron o en la palabra o en la oración. El mismo Chomsky ha reconocido que es obvio que el conocimiento lingüístico se extiende más allá del nivel de la oración, los sujetos no sólo interpretan y producen oraciones aisladas, sino que también, combinan secuencias de oraciones para construir diversas clases de discursos; esto ha llevado a un nuevo ámbito la lingüística y ha sido la precursora de la actual "lingüística textual", cuyo máximo representante es T. A Van Dijk, sin desconocer los trabajos de Rieser, Petofi, Weinreich, así como los de Emile Benvéniste en 1939, quién escribió sobre un nivel de análisis lingüístico, distinto al semiológico. En efecto, Bronckart expresa al respecto que, los trabajos de Benveniste "pusieron en evidencia la existencia de otro nivel de análisis lingüístico, el del funcionamiento discursivo del sujeto, y demostraron que dicho funcionamiento no podía ser descrito en los términos clásicos del análisis semiológico" (Bronckart, 1985, p.253), considerado por ello como el iniciador de las teorías del discurso.

Chomsky plantea que el conocimiento del lenguaje desde el discurso, pertenece a un ámbito de conocimientos extralingüísticos y por ellos fuertemente asociado a la capacidad cognitiva. Hoy en día se han diseñado gramáticas del texto o del discurso que se inspiran en un modelo de las gramáticas de la estructura sintagmática, es decir,

constan de una serie de reglas de escritura y de un vocabulario de unidades o elementos sobre las que dichas reglas se aplican recursivamente. De esta manera, se genera el esquema o la estructura general (la superestructura) del texto al estilo de cómo se genera el árbol sintáctico y representa la estructura jerárquica de los constituyentes de la oración. Las unidades macroestructurales que conforman el texto y que están de modo organizadas, constituyen, a su vez, los puntos de anclaje a partir de los cuales se desarrolla en un plano más lineal la microestructura del texto, es decir, la sucesión de oraciones o proposiciones individuales que van a dar forma definitiva al discurso.

La textolingüística que surge en la década del setenta en Europa, analiza el lenguaje desde una nueva orientación, tomando como objeto de análisis el texto (gramática del texto); entendido éste como las relaciones de articulación, coordinación y subordinación que existen en la secuencia oracional, producida en el discurso (Niño Rojas, 1998, 107). Por tanto, su tarea esencial sería el análisis del discurso, lo que incluiría el estudio de la semántica referencial, la macrosemántica y la pragmática.

La literatura respecto a las teorías lingüísticas que hacen una explicación funcional del lenguaje no es muy vasta. No obstante, los componentes estructurales descritos en la primera dimensión han puesto las bases para que la lingüística, de alguna manera plantee, posiciones de tipo funcional.

De hecho, estos aportes han contribuido al surgimiento de la psicolingüística, y que por el aporte dado al estudio psicológico de sus estructuras gramaticales inicialmente, y, posteriormente a la semántica y la pragmática, fue objeto de análisis de las teorías psicológicas.

Dentro de la lingüística tradicional, se podría afirmar que fue Roman Jakobson el primero en postular un carácter funcional a la lengua, considerándose, además, el más representativo. En una época, con el auge de la comunicación como concepto a ser tenido en cuenta para explicar los desórdenes del lenguaje, fue muy útil su teoría; incluso hoy en día se retoman varios de sus elementos. Este autor, tuvo como referencia los trabajos de Bühler, además se inspiró en los elementos de la comunicación como: emisor, destinatario, mensaje, canal, contexto, código, a los cuales les asignó una función lingüística particular. A las tres funciones propuestas por Bühler: la expresiva o la emotiva, centrada en el emisor, la función conativa orientada hacia el destinatario y la función referencial, el contenido a transmitir le agregó otras tres: la fática para mantener abierto el contacto entre los interlocutores, la metalingüística para concebir el código como objeto de reflexión y contenido del mensaje, y la función poética, para establecer la intención del mensaje.

La perspectiva filosófica del lenguaje apunta a analizarlo desde varias ópticas: la realización de actividades como la comunicación y la interacción social, la expresión emocional, el conocimiento de la realidad; los dos primeros correspondientes a la dimensión funcional y el último a la dimensión estructural. Es importante mencionar que, a la filosofía del lenguaje, en la especie humana, también le interesa la conducta voluntaria y el pensamiento racional, entre otras Vicente Muñiz⁴² plantea dos teorías grandes que desde la filosofía se puede explicar las dimensiones estructural y funcional del lenguaje.

⁴² MUÑIZ. Op. Cit., p. 19.

Desde los planteamientos de este autor, a la dimensión estructural del lenguaje le podría corresponder la teoría que el llama “especular refleja”. Como su nombre lo indica, cada cosa tiene su nombre o su representación en la estructura gramatical. Esta teoría atiende a versiones clásicas que adquieren pensamientos culminantes en los modos de significación medievales y en la gramática lógica de Port-Royal principalmente, y a las versiones modernas que tienen sus mejores expositores en Rusell y Wittgeinstein, este último con el “Tractatus Lógico Filosófico”, así como en el neopositivismo lógico en general. Esta concepción especular es la que ha dado las bases para el surgimiento de la lingüística tradicional y moderna.

Según esta teoría, una proposición expresa el pensamiento haciéndolo perceptible a los sentidos: el lenguaje como espejo y reflejo del mundo. Expresa pues, la figura lógica de los hechos; por esto, los elementos del signo proposicional corresponden a los elementos del pensamiento y su articulación refleja la configuración lógica.

A finales del siglo XIX, la concepción especular del lenguaje y más en concreto su decantación en la gramática de Port-Royal perdió terreno, mientras crecía, por el contrario, el interés por las lenguas vivas y su habla. A este fenómeno contribuye el método histórico que en estos años adquiere gran desarrollo e impone en los estudios lingüísticos criterios empiristas totalmente ajenos al apriorismo de Port-Royal. No obstante, la concepción especular va a ser recuperada en la filosofía por los filósofos antes mencionados, quienes habrán de ser los personajes más importantes del siglo XX al sistematizarla en una versión lógico formal la del lenguaje ideal perfecto. Como se anotó, uno de ellos Bertrand Rusell, quien planteó que el lenguaje lógicamente perfecto debe hacer que las palabras de cada proposición

correspondan una por una a los componentes del hecho con el que el lenguaje guarda relación. El análisis de Russell describe la identidad de la forma lógica entre la proposición o juicio de la mente y su enunciado lingüístico en la oración; se da pues una perfecta isomorfía en el lenguaje ideal lógico perfecto entre hecho atómico, juicio de la mente y enunciado gramatical. Ludwig Wittgenstein, en su primera obra, "El Tractatus Lógico Filosófico", concebía el lenguaje como espejo o reflejo del mundo: isomorfismo entre mundo, figura lógica y signo proposicional; allí, realidad y lenguaje poseen en común la forma o figura lógica para que la representación se hiciera posible, posición que él mismo criticó años más adelante en su obra "Investigaciones Filosóficas".

De esta concepción especular del mundo se desprendieron una serie de tesis acerca del lenguaje: las palabras designan objetos y, en tanto los objetos que designan pueden combinarse para formar estados de cosas, las palabras pueden combinarse para formar proposiciones que son imágenes de estos estados de cosas. Wittgenstein sostenía que todo lo que puede decirse, puede expresarse claramente. Con esta intrigante observación quería mostrar que decir algo significa describir un hecho posible en el espacio lógico y que esta representación está determinada por los referentes de las palabras que componen la proposición, junto con las relaciones sintácticas que las palabras guardan entre sí. El interés que provocó por la lógica de la sintaxis y por la estructura lingüística, se transformó también en un interés de la semántica. Es obvio que a la filosofía le interesa la visión semántica y pragmática principalmente, los problemas que suscita y sus posibles soluciones. Desde la perspectiva filosófica, cabe mencionar la "Teoría Naturalista", como la más apropiada para brindar una explicación funcional del lenguaje. En esta postura se presenta el lenguaje como

una actividad natural humana y en cuanto expresión humana, tiene finalidades concretas, siendo la principal la comunicabilidad, es decir, hay una connotación dialógico - lingüística, atendiendo de modo particular a ciertos tipos peculiares de expresión como el simbólico, el mitológico, el científico, el religioso, el poético, entre otros.

El lenguaje desde la concepción naturalista, no es un espejo de la realidad, es un instrumento para el desarrollo de la vida del hombre. Wittgenstein en sus Investigaciones Filosóficas y J. Austin en su filosofía analítica, basaron sus investigaciones en el lenguaje común y, por tanto, caracterizaron, fundamentalmente, la concepción de la lengua como actividad; a la vez, que concedieron gran importancia al significado desvinculado de los conceptos de verdad y falsedad y estrechamente relacionado con los usos extralingüísticos del mismo lenguaje. En la actualidad dentro de la concepción naturalista del lenguaje, habría que incluir la "Teoría de la Acción Comunicativa" de Jürgen Habermas, que tiene como objetivo primario la construcción de una teoría filosófica de la verdad basada en los consensos; esto es, que a través de una racionalidad de tipo comunicativo, se puede llegar a acuerdos entre sujetos capaces de hablar y actuar, para la solución de problemas.

Estos autores, representativos de la filosofía del lenguaje, analizan el lenguaje más desde la función comunicativa, específicamente del uso dado al lenguaje para diferentes fines, especialmente para situaciones de interacción. Lo que sugiere, entonces, una postura eminentemente pragmática.

La panorámica anterior, permite resaltar que las teorías lingüísticas han tenido diferentes enfoques para su análisis: prescriptivo (encaminado a

formular reglas para su análisis), descriptivo (formular conceptos indicativos de cómo es el sistema de la lengua, respondiendo al qué) y explicativo (basado en la formulación de hipótesis tendiente a dar cuenta del por qué de los fenómenos), el cual verdaderamente no ha sido aún logrado.

2.1.2 Teorías neurobiológicas que explican el lenguaje. Implica el análisis del substrato material del lenguaje tanto en lo macroestructural como en lo microestructural. Es el soporte material que hace posible que un sujeto produzca lenguaje.

El hecho de que el lenguaje se aprende en cualquier parte, incluso en condiciones muy difíciles, así como el curso madurativo o el desarrollo que sigue el lenguaje es parecido en todas las lenguas y en todos los niños, hace pensar en una base biológica innata.

Los argumentos a favor del lenguaje como facultad incluida en el programa genético los sintetizó Lenneberg con gran claridad en su libro "Fundamentos Biológicos del Lenguaje" (1975), el cual discurre paralelo a las tesis chomskyanas. Aunque no es el primero, si es el principal establecedor de una base biológica del lenguaje; para él, el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, no obstante, el ambiente debe poner unos niveles mínimos de estimulación.

Dentro de los estudios del lenguaje como componente biológico, y específicamente dentro del nivel macroestructural, se encuentran, en primer lugar, estudios importantes en torno a buscar los correlatos anatómicos del conocimiento y del comportamiento lingüístico, con vista a ofrecer una descripción de la "geografía cerebral" del lenguaje,

que incluye sistemas centrales y periféricos que participan en la producción comprensión del lenguaje.

La especialización y localización del lenguaje en determinadas zonas cerebrales y el establecimiento de circuitos dedicados a su procesamiento muestran que existe una base biológica común sobre la que se organiza el lenguaje. Ciertamente, la arquitectura cerebral tiende a seguir unas pautas muy claras en las zonas sensoriales (primarias y secundarias), motrices y asociativas, atencionalmente selectivas y planificadoras. También cuando hay lesiones cerebrales es cierto que se observa una tendencia a seguir una correlación entre la zona y el tipo de síntomas. Una vez establecidos estos hechos básicos, todavía quedan, sin embargo, muchos datos de difícil interpretación que no encajan con un esquema simple de arquitectura y funcionamiento cerebral, especialmente cuando se trata de zonas alejadas de los polos claramente sensoriales y motrices del lenguaje⁴³.

La idea de que el lenguaje pudiera estar localizado en un área específica del cerebro, concretamente en los lóbulos frontales, fue anticipada por Franz Gall en 1819. A pesar de la falta de rigor científico en su método, no cabe la menor duda que sus estudios contribuyeron a incentivar un interés científico por las funciones corticales. Pocos años después, los correlatos anatómicos se circunscribieron a relacionarlos con funciones en personas que habían sufrido lesiones o traumatismos cerebrales, convirtiéndose en el punto de partida de una época rica en estudios sobre las funciones cerebrales y que han dominado los estudios en la relación cerebro – lenguaje hasta la actualidad.

Dentro de la línea del componente estructural del lenguaje desde lo biológico, se podría decir que los avances científicos reconocen que,

⁴³ SERRA. Op. cit., p. 126.

efectivamente existen unas áreas específicas que cumplen las diversas funciones del lenguaje, y de cierta manera pueden operar de manera autónoma; pero hoy existe una fuerte tendencia que confirma el trabajo en paralelo de varias de las estructuras, así como, la interacción de varias zonas cerebrales para cumplir una función, en este caso, del lenguaje. Ello sugiere, entonces, que el lenguaje se encuentra indudablemente localizado en el cerebro de un modo complejo, dejando atrás las concepciones de principio de siglo XX sobre la absoluta independencia tanto en lo anatómico como en lo funcional, es decir, el lenguaje, desde lo anatómico y lo fisiológico no se puede ver como un fenómeno unitario.

Desde lo funcional, estas teorías sientan sus bases fundamentales en la localización cerebral de las diferentes funciones cerebrales, es decir, se parte de un modelo estructural a uno funcional, el cual ha dominado los estudios siguientes en el campo del estudio de las funciones neurológicas, entre ellas el lenguaje.

El estudio de los principios del funcionamiento del cerebro ha develado en gran parte los vínculos causales entre la actividad neurobiológica en diferentes planos y las funciones lingüísticas. Las primeras descripciones de las relaciones cerebro – lenguaje se fundamentaron sobre eventos adversos que le sucedían a los sujetos y, por tanto, hacían que perdieran la capacidad de comprender y expresar ideas.

Durante el siglo XIX, los investigadores llevaron a cabo los primeros intentos serios para comprender cómo se organizaba el lenguaje dentro del cerebro mediante el estudio de los pacientes afásicos. Los aportes de los neurólogos como Broca y Wernicke, permitieron conocer y analizar, a través de sus hallazgos en pacientes adultos lesionados,

acerca del funcionamiento de los dos procesos principales de lenguaje: la producción y la comprensión. Von Monakow, más tarde, hace una correlación entre los procesos de desintegración afásica del adulto con las etapas iniciales del desarrollo del lenguaje normal. A partir de esta época continúan prolíficas investigaciones que han delimitado el funcionamiento del lenguaje, incluso con profundos análisis desde lo filogenético, lo ontogenético y lo microgenético. Desde este último aspecto, los aportes de la escuela rusa han sido valiosos, especialmente las investigaciones llevadas a cabo por Luria.

Uno de los aportes básicos de Vygotski en lo referente al desarrollo neurológico tiene que ver con el problema de la localización de las zonas del cerebro específicamente humanas. Planteaba que a la psicología asociacionista le correspondía la doctrina atomista de la localización y a la psicología estructural la interpretación integradora de la localización.

Estudios que hizo al respecto, le condujeron a afirmar que, una función específica no está ligada nunca a la actividad de un centro determinado y es siempre el producto de la actividad integrada de diversos centros rigurosamente diferenciados y relacionados jerárquicamente.

El estudio de la localización sistemática de las funciones mentales superiores puso fin a la contradicción entre las ideas de localización restringida y la concepción del cerebro como una sola entidad. Cada función específica dejó de concebirse sólo como el producto de algún centro; al igual que la función del cerebro como un todo dejó de considerarse el producto del trabajo de una masa de tejido nervioso indiferenciada y uniforme. Ambas ideas fueron reemplazadas por la de un sistema

de zonas corticales altamente diferenciadas trabajando simultáneamente y efectuando nuevas tareas por medio de relaciones entre los centros. Estas ideas establecidas por Vygostki, proporcionaron las bases para el estudio de la localización funcional dinámica y sistemática que han sido totalmente incorporadas dentro de la ciencia moderna⁴⁴.

Luria (1966), citado por Moreno de Ibarra (1996), señaló que la investigación de Vygotski al final de los años veinte sobre el desarrollo de las funciones mentales superiores, los cambios que ocurren en ellas bajo condiciones anormales y su desintegración en la presencia de lesión cerebral, establecieron los fundamentos de una nueva área de la ciencia: la Neuropsicología.

Vygotski propuso un enfoque basado en su propio análisis de la estructura del funcionamiento psicológico. Él buscó primero especificar las relaciones entre las funciones psicológicas elementales y superiores y su organización cerebral en el adulto normal. Luego propuso principios generales para explicar los cambios en la estructura del funcionamiento psicológico que caracteriza a varios estados patológicos y la ontogenia temprana:

Se debe plantear que actualmente se considera, y se ha demostrado, que las formas complejas de los procesos mentales son el resultado de la actividad cerebral como un todo en una constante interacción con el medio que la transforma y modifica así como el individuo a través de esa actividad cerebral organizada como un todo transforma y modifica su ambiente. El planteamiento de Vygotski de que las

⁴⁴ MORENO DE IBARRA, Marianela. Desarrollo Neurológico: Aportes de Vigotsky y Luria. En: El siglo de Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 1996.

funciones mentales superiores en sus orígenes, sistemáticas en su estructura, dinámicas en el desarrollo de un contexto social constituyó una base indiscutible de la conceptualización real del hombre como unidad biopsicosocial⁴⁵.

Esta aproximación, que difería de lo imperante en su época en relación con las localizaciones cerebrales fue posteriormente consolidada y desarrollada en diversos aspectos por Luria y sus seguidores. Luria⁴⁶ señalaba que la neurología que había conocido con Vygotski en los años veinte partía de la Alemania del siglo XIX:

La neurología que nosotros conocimos en 1920 provenía principalmente de la neurología alemana de la última mitad del siglo XIX. Ciertos centros principales que controlan el funcionamiento psicológico habían sido identificados tales como el centro del lenguaje descubierto por Paul Broca. Los neurólogos estaban ocupados construyendo mapas de la corteza cerebral. Este trabajo fue importante en la formulación de las bases de las funciones psicológicas. Pero Vygotski no consideró esto suficiente debido a que la evidencia neurológica no estuvo estrechamente ligada a una adecuada teoría psicológica.

Luria (1974), según Moreno de Ibarra (1996), basado en su trabajo con Vygotski, planteó que: "los procesos mentales humanos son sistemas funcionales complejos y no están localizados en áreas estrictas sino que tienen lugar a través de la participación de grupos de estructuras cerebrales que trabajan concretamente, cada una de las cuales efectúa su particular aportación a la organización de ese sistema funcional".

⁴⁵ Ibid., p. 26.

⁴⁶ LURIA, Paul, 1979. Citado por MORENO DE IBARRA. Op. Cit.,. 1996.

Este autor centra su interés en la elaboración de un modelo de reconocimiento del lenguaje; gracias a sus estudios decide dividir el funcionamiento del encéfalo en tres grandes unidades, en las cuales especifica con absoluta certeza los procesos de recepción de la información, procesamiento, almacenamiento y regulación de dicha información, involucrando no sólo la participación activa de la corteza cerebral, sino también de regiones subcorticales.

Luria demostró la existencia de estas tres unidades funcionales del cerebro que son necesarias para todo tipo de actividad mental y que tienen actualmente plena vigencia. Los procesos mentales del hombre, en general, y su actividad consciente, en particular, siempre tienen lugar con la participación de las tres unidades, las cuales son jerárquicas en estructura, teniendo: un área primaria (de proyección) recibe impulsos de o los manda a la periferia; un área secundaria (de proyección asociación) donde la información que recibe es procesada o donde se preparan los programas; y un área terciaria (zona de superposición) que son los últimos sistemas en desarrollarse en los hemisferios cerebrales y responsables en el hombre de las más complejas formas de actividad mental que requieren la participación concertada de muchas áreas corticales.

La unidad para regular el tono o la vigilia trabaja en estrecha cooperación con los niveles superiores del córtex.

La unidad para obtener, procesar y almacenar la información que llega del mundo exterior, se localiza en las regiones laterales del neocórtex ocupando las regiones posteriores de los hemisferios cerebrales. Incluye las regiones visual, auditiva y sensorial general.

Finalmente, la unidad para programar, regular y verificar la actividad mental, cuyas estructuras están localizadas en las regiones anteriores de los hemisferios, antepuestas al giro precentral. Luria, refiriéndose a esta unidad expresaba que:

El hombre no reacciona pasivamente a la información que recibe, sino que crea intenciones, forma planes y programas de sus acciones, inspecciona su ejecución y regula su conducta para que esté de acuerdo con estos planes y programas; finalmente verifica su actividad consciente comparando los efectos de sus acciones con las intenciones originales corrigiendo cualquier error que haya cometido.

En los años ochenta, el trabajo de Luria tiene eco y como fruto de la unión entre la psicología cognitiva y la neuropsicología, se explican los patrones de las conductas sanas e incapacitadas observadas en enfermos con lesiones cerebrales en uno o más componentes de un modelo teórico de funcionamiento cognitivo normal; y, además, se extraen conclusiones sobre los procesos cognitivos intactos y normales de aquellas conductas, bien intactas, bien dañadas, observadas en personas con daño cerebral. Este estudio de las funciones del lenguaje, se ha denominado recientemente afasiología lingüística.

Las investigaciones sobre la localización de las funciones lingüísticas en la corteza del hemisferio izquierdo del cerebro, tan populares desde el último tercio del siglo XIX en adelante, han permitido aumentar notablemente el conocimiento de las estructuras neurales responsables del comportamiento verbal; es decir, sobre un nivel microestructural, donde se puede analizar el grado de especialización de las ciertas neuronas o grupos o redes neuronales respecto a la realización de tareas lingüísticas específicas.

Hoy en día la neurobiología cognitiva empieza a compaginar la metodología descriptiva tradicional con la elaboración de modelos formales y abstractos del funcionamiento neuronal que pretende dar cuenta de actividades lingüísticas cognitivamente complejas; por ello, el auge en la tecnología ha sido decisivo, las pruebas de neuroimagen así como los potenciales evocados, han contribuido enormemente a puntualizar más acerca del funcionamiento, pero sobre todo, a corroborar el papel que ejercen las estructuras subcorticales, así como la integración de muchas otras áreas y funciones para la realización del lenguaje. De esta manera, se confirma que hay áreas propias para el lenguaje, pero también otras que actúan en forma paralela, y otras simultáneamente, lo que demuestra la autonomía del lenguaje, pero también y sobre todo, que éste hace parte de todo un funcionamiento cognitivo complejo.

A diferencia de los estudios desde el siglo XIX hasta los 80 del XX, donde el interés y los esfuerzos investigativos radicaban en localizar la lesión para establecer el diagnóstico (es decir, influenciado por un modelo médico que privilegiaba lo patológico), las últimas dos décadas se han caracterizado por encontrar relaciones entre las producciones orales y escritas y el procesamiento interno, gracias a estudios cada vez más serios de la transformación de las señales neurales de las redes nerviosas que da lugar a la actividad mental, desplazando en cierta medida el interés por el estudio de la localización cerebral del lenguaje hacia la cuestión sobre cuáles son los mecanismos por los que puede realizarse esta función, y donde la neurociencia cognitiva está empezando a poner todos sus esfuerzos; como también, en una participación más activa, de lo que se creía del hemisferio derecho.

2.1.3 Teorías psicológicas que explican el lenguaje. Se centran tanto en los contenidos proposicionales como en las actitudes de los hablantes. Esto incluye, además, la introducción de elementos extralingüísticos y las relaciones del mensaje con sus elementos.

Se mencionaba que la psicología ha sido catalogada como la disciplina que ha privilegiado el estudio del lenguaje como dimensión funcional, lo que no quiere decir, que otras disciplinas no lo hubiera o que actualmente lo estén haciendo. No obstante, aquí se ampliará de forma suficiente las teorías psicológicas que explican las funciones del lenguaje y que básicamente se circunscriben a la representativa y la comunicativa. Es importante, también, tener en cuenta que cuando se estén abordando los planteamientos en torno al lenguaje de autores cognitivistas clásicos como Piaget, Vigotsky y Bruner, fundamentalmente, se estará haciendo referencia a la relación lenguaje – pensamiento. De igual manera, es importante aclarar que, las teorías psicológicas, especialmente, las de corte cognitivo, no sólo explican el lenguaje como dimensión funcional, sino que también, han tenido dominio sobre la dimensión comportamental del lenguaje.

Según Belinchón, Igoa y Riviere (1998), el lenguaje es objeto de la psicología, porque es un tipo de capacidad y comportamiento naturales de algunos organismos; y por otro lado, porque como se ha sugerido también, el lenguaje posibilita en los sujetos que lo desarrollan formas particulares de relación y de acción con su medio: si se prefiere, formas particulares de conocimiento y de actividad sobre la realidad.

El análisis psicológico del lenguaje ha girado en torno a la explicación macrogenética y microgenética del lenguaje (como capacidad de las especies y de los individuos) y una explicación de la relación funcional del lenguaje y la conducta lingüística con otras capacidades y formas

de conducta, más que por interés de explicar el lenguaje como función autónoma.

Bajo esta perspectiva, a la psicología le interesa el lenguaje en tanto como componente funcional y comportamental, teniendo como objetivos:

1. El estudio de las actividades de producción y comprensión del lenguaje.
2. El estudio de las funciones cognitivas - comunicativas, que desempeña el lenguaje y/o sirven de soporte y su adquisición y uso⁴⁷.
3. El estudio de los procesos de adquisición y de deterioro de las distintas funciones y modalidades de la actividad lingüística; es decir, el estudio del lenguaje en sus aspectos evolutivos y patológicos⁴⁸.

Estos objetivos, como se verá, fueron transferidos posteriormente a la psicolingüística.

Las primeras aportaciones al estudio del lenguaje desde la perspectiva psicológica son atribuidas al alemán Wilhelm Wundt en el siglo XIX. Las reflexiones de Wundt sobre el lenguaje, "en el ámbito de la psicología experimental, fueron pues, en lo esencial, reflexiones sobre la actividad lingüística y sobre los procesos mentales que preceden, acompañan y siguen a la comprensión y producción de las oraciones"⁴⁹, constituyéndose la sintaxis como la estructura base del lenguaje, lo que

⁴⁷ BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 62.

⁴⁸ Ibid., p. 62.

⁴⁹ BLUMENTHAL, 1970. Citado por BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 91.

advierte que aún desde una postura eminentemente psicológica, no se pueden desligar los niveles de análisis lingüístico.

Para Wundt "la producción y comprensión de las oraciones constituye un proceso cognitivo cuya interpretación ejemplifica bien la necesidad de explicar la actividad psíquica humana sobre la base de funciones tanto analíticas como sintéticas"⁵⁰. Esta precisión está encaminada a afirmar que, desde esta época se consideraba ya la necesidad de estudiar o, al menos, relacionar el lenguaje con el sistema cognitivo.

La corriente Asociacionista, que nace en la misma época de Wundt, se constituye en un antecedente importante que desde la psicología se tiene para explicar algunos fenómenos del lenguaje. Según Belinchón, Igoa y Riviere⁵¹, el asociacionismo surge como la "posibilidad de explicar fenómenos complejos como la mente, la conciencia o la conducta mediante la identificación de sus elementos constitutivos más simples y la descripción de un conjunto reducido de principios reguladores de las relaciones entre ellos".

El asociacionismo tuvo desarrollos simultáneos en Inglaterra y en Rusia con diferencias importantes. Para el asociacionismo inglés, de acuerdo con Belinchón, Igoa y Riviere⁵², el mundo mental podría ser recompuesto, explicado, a partir de combinaciones de componentes básicos tales como las sensaciones, las percepciones sensoriales y las ideas. El análisis de la actividad lingüística desarrollada por esta escuela, consistió en que el lenguaje se identifica con unas unidades terminales u observables más simples: las palabras; las palabras se interpretan como manifestaciones de unidades o componentes

⁵⁰ BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 92.

⁵¹ Ibid., p. 93.

⁵² Ibid., p. 93-94.

elementales de la actividad mental (las ideas o sensaciones); la actividad de producción/compreñión del lenguaje se interpreta como resultado de las relaciones asociativas que se establecen entre estas unidades lingüísticas elementales. Este tipo de asociacionismo tuvo una influencia marcada en los psicólogos conductistas.

El otro tipo de asociacionismo, que tuvo como sitio de desarrollo a Rusia, es conocido como asociacionismo reflexológico, cuyas bases se sustentan en los estudios psicofisiológicos. Ivan Pavlov sería su gran impulsor y a partir de los principios del condicionamiento clásico se propuso: interpretar la actividad psíquica como actividad que puede ser estudiada a partir del análisis de las respuestas o movimientos musculares del organismo; e, interpretar esas respuestas como actos reflejos, reacciones ante estímulos del medio ambiente y, por tanto, consideradas como influenciables o modificables a partir de las variaciones del medio.

Pavlov al explicar el condicionamiento clásico aplicado al lenguaje, establece los conceptos de primer y segundo sistema de señales, relacionados con respuestas asociadas a la presencia directa de los objetos y respuestas ante estímulos verbales respectivamente; éstos últimos, a su vez, son señales de respuestas primarias ante los estímulos objetos. El segundo sistema se considera propio de la especie humana, se ha constituido en la base para explicar el proceso de abstracción (incluyendo en una misma categoría lingüística todos los ejemplares individuales de la misma) que permite hacer generalizaciones (aplicando a todos los miembros de una categoría las propiedades que definen a cualquiera de ellos). Aspectos, que explicarían más tarde la función reguladora de la actividad, elaborada por Luria.

El lenguaje desde una perspectiva psicológica - funcional,

podría ser interpretado como un instrumento de representación de la realidad y de comunicación interpersonal que remite a una realidad distinta a la suya propia y cuya descripción se apoya en la utilización de atribuciones psicológicas o predicados mentales relativos a las ideas, las creencias, los deseos o las expectativas de los sujetos que producen o comprenden los mensajes lingüísticos⁵³.

Al funcionalismo psicológico en su derivado teórico más importante, el conductismo, se le debe la formulación de las primera teorías explícitas sobre el lenguaje. El funcionalismo que procede de las obras de John Dewey, William James y al evolucionismo darwiniano, enfatizando en la necesidad de la observación y la experimentación.

En Europa, el funcionalismo sirvió de base para la teoría de la Gestalt, de mano de Karl Buhler, Este tipo de funcionalismo hace una interpretación del lenguaje adoptando muchas de las categorías lingüísticas y dándole un carácter intencional al lenguaje a través de la utilización de ciertas funciones ya descritas: representacional o simbólica, expresiva y apelativa. Es decir, pone énfasis en los aspectos semántico y pragmático del lenguaje, lo que lo ubica en una posición psicosocial del lenguaje. Lo anterior sugiere entonces que Buhler le da una connotación de instrumento al lenguaje. De ahí se infiere el eco que la obra de Buhler tuvo en el trabajo de M. A. K. Halliday.

Según Belinchón, Igoa y Riviere⁵⁴, en Norteamérica, el funcionalismo, inspirado en la obra de James y Dewey, trató de dar cuenta de estos mismos aspectos funcionales del lenguaje pero obviando toda referencia mentalista y lingüística.

⁵³ Ibid., p. 83.

A mediados de los años 60's del siglo XX, surge una nueva forma de funcionalismo cuyo máximo representante es Jerry Fodor, discípulo de Noam Chomsky, quien fue crucial para las bases epistemológicas de la psicología cognitiva, específicamente para el enfoque del procesamiento de la información.

El funcionalismo conductista. El funcionalismo en su corriente conductista, inicialmente con John Watson (1913) como primer exponente, no incluye una teoría propia del lenguaje; pero en la medida que planteaba los principios (aún vigentes) de esta corriente psicológica, los hacía por extensión al lenguaje, fundamentando, por tanto, las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas de su estudio.

El primero de los principios se basa en fenómenos directamente observables y objetivables, e inducidos por generalización a partir de la observación empírica de las relaciones entre fenómenos directamente observables. El segundo, adopta las leyes del asociacionismo para explicar la conducta observable. Y, por último, postulaba que el lenguaje como cualquier otra conducta es producto de un proceso de aprendizaje, en términos de estímulos y respuestas.

Watson⁵⁵ “define un campo de estudio, el de los hábitos verbales y considera que éstos, cuando se ejercen detrás de esas puertas cerradas que son los labios, constituye lo que generalmente se llama pensamiento. El lenguaje, se define pues, como la suma de los hábitos verbales de un individuo, y el pensamiento como un lenguaje subvocal”.

⁵⁴ Ibid., p. 90.

El problema de una ausencia de teoría propia que explicara la adquisición del significado sobre la base del conductismo, fue, de alguna manera, resuelta por las explicaciones brindadas por el condicionamiento clásico, en dos grandes posiciones:

La primera, “la llamada teoría de la referencia directa o significado efectorial, que identificaría el significado con el conjunto de respuestas directas y observables que se asocian o se producen sistemáticamente ante un estímulo concreto (en este caso, las palabras)”⁵⁶; y, la segunda, “las teorías mediacionales, que interpretan el significado como un mediador no observable en sí mismo pero que opera y permite dar cuenta de la relación que existe entre los estímulos y las respuestas observables”⁵⁷; es decir, entre el estímulo y la respuesta existen unas variables intermedias que simulan la actividad interna del sujeto.

Charles E. Osgood, exponente más claro de estos enfoques mediacionales, expresaba que,

Existe una diferencia importante entre los objetos estímulos (los complejos estímulares que pueden producir series instrumentales particulares de respuesta sin mediación alguna) y los signos como las palabras (complejos estímulares que son susceptibles de procesos de mediación). Cuando una palabra se convierte en signo, cuando se condiciona a un objeto como consecuencia de su asociación repetida con éste, las respuestas incondicionadas que este objeto elicitaba quedan incluidas en la estructura total de reacciones provocadas por la palabra y pasan a constituir el significado encubierto, no efectorial, de tal palabra⁵⁸.

⁵⁵ BRONCKART. Op. Cit., p. 23.

⁵⁶ BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p 108.

⁵⁷ Ibid., p. 108.

⁵⁸ OSGOOD, 1953. Citado por BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 108-109.

Esto es, cada respuesta se puede ver de dos maneras, la primera una respuesta visible externa, que sólo ocurre en presencia del estímulo inicial; y la segunda, una parte invisible y separable de la respuesta, que puede ocurrir incluso en ausencia del estímulo. La parte separable de la respuesta recibe el nombre de mediadora, que puede funcionar como estímulo interno.

Para Osgood la mediación tiene un componente emocional, por tanto el significado connotativo se sitúa en el centro de su teoría de la mediación. La teoría de la mediación explica el aprendizaje del significado de las palabras por medio de definiciones.

Pero definitivamente, Skinner es el más reconocido autor de la escuela conductista, precisamente porque su obra (*Verbal Behavior*) es una teoría explicativa del lenguaje. Por su posición antimentalista, en que las manifestaciones lingüísticas sólo son válidas por las respuestas externas de los sujetos y de las contingencias de refuerzo que ambientalmente las determinan, negó la validez de los conceptos lenguaje, "símbolo" o "significado", reemplazándolos por el de conducta verbal, ya que para él, las respuestas verbales se corresponden directamente con los estímulos, sin necesidad de que intervenga el significado o la gramática, esto es que el lenguaje se trata de cualquier otra conducta. Al igual que los representantes del conductismo, que explicaban el comportamiento observable y medible en términos de estímulo y respuesta, Skinner introduce un tercer elemento: los acontecimientos que suceden a la emisión de la conducta verbal y que él denominó refuerzo o recompensa.

Skinner describe cinco grandes tipos de conductas verbales, de acuerdo con situaciones ambientales que inducen a respuestas de

forma verbal, es decir, describiendo estímulos verbales y las consecuencias que éstos implican y estudiando el refuerzo que dichos estímulos pueden generar y predecir lo que responderá o aprenderá:

- ✓ El operante: el modelo de aprendizaje más apropiado según él, en el cual una acción causal es recompensada, y por ésta, la acción vuelve a ser repetida hasta que la acción original se convierta en parte del repertorio del comportamiento de la persona.
- ✓ La ecoica: repetición imitando sonidos realizados por otras personas.
- ✓ Mands, resultado de un estímulo de necesidad; permiten la consecución de refuerzos adecuados.
- ✓ Tacts: respuestas al azar en presencia de un estímulo particular, el niño genera un sonido ante un estímulo, el cual si es recompensado, lo llevará a repetir el sonido cada vez que aparece el estímulo.
- ✓ Intraverbales: respuestas verbales controladas por las respuestas previas del propio hablante.

Como también es una teoría del aprendizaje, en relación con la explicación de la adquisición del lenguaje en los niños, y debido a su carácter ambientalista y antiinnatista, identificó la imitación como mecanismo esencial de aprendizaje

El funcionalismo mentalista. La teoría de Skinner, al igual que la mayoría de todas las funcionalistas, en opinión de Chomsky, no dieron cuenta de dos aspectos importantes en el lenguaje, la capacidad creadora y el carácter sistémico de las producciones lingüísticas; criticó, además, su

exagerado ambientalismo para explicar el proceso de adquisición del lenguaje, situación que fue haciendo eco entre los diferentes psicólogos de la época (a pesar que algunos de ellos continuaban por la línea funcionalista), quienes empezaron a inquietarse por los fenómenos que explican la conducta que no necesariamente son observables, lo que permitió elaborar hipótesis funcionales, pero de corte cognitivo.

A este tipo de funcionalismo se le dio el nombre de Funcionalismo Mentalista, y fue el mencionado Jerry Fodor quien contribuyó más a su formulación. Sus postulados, junto con la lingüística chomskyana, permitieron el resurgimiento del cognitivismo en la psicología.

Otras de las posturas alternativas las constituyen los enfoques constructivistas, con dos de las escuelas más representativas, la Epistemología Genética Piagetiana y la escuela Sociohistórica de Moscú, consideradas como fuentes fundamentales de la teoría cognitiva por el interés de ambas en estudiar los fenómenos no observables y de naturaleza mental en la explicación de la actividad. Igualmente, ambas comparten una orientación constructivista en la explicación de la génesis de las funciones mentales, entre ellas, el lenguaje. Estos enfoques a diferencia de los ambientalistas (estructuralismo, conductismo) y los mentalistas (gramática generativa), le han dado especial importancia a los aspectos funcionales del lenguaje, situación que junto con la relación lenguaje – pensamiento, serán objeto de análisis en los párrafos siguientes.

La relación pensamiento – lenguaje se sustenta en el hecho de que el lenguaje, desde sus orígenes, surgió como medio de comunicación y, al mismo tiempo, se formaba como instrumento necesario del pensar. Los teóricos que estudian o el pensamiento o el desarrollo del lenguaje, de

manera independiente, generalmente acuden al otro concepto para apoyar sus explicaciones y comprensiones: el crecimiento del pensamiento está vinculado con el desarrollo lingüístico y, a su vez, el desarrollo lingüístico se cualifica por la influencia del pensamiento.

A partir de esa relación bidireccional se infiere que el pensamiento se expresa por medio del lenguaje y con él cobra realidad; es decir, el lenguaje es una de las condiciones necesarias para la formación del pensamiento. Se reconoce, entonces, que la historia del origen del pensamiento es tan antigua como la aparición del lenguaje en cualesquiera de sus formas. Ya no en el sentido de su origen, sino de estudio y análisis, la relación entre el lenguaje y el pensamiento es, también, uno de los temas objeto de discusión más antiguos, más complejos y más debatidos en filosofía y psicología. En efecto, la controversia se remonta a la época clásica griega, y a partir de allí se han asumido distintas posiciones que dan cuenta del tipo de relación entre los conceptos.

Históricamente han predominado tres criterios en la relación pensamiento – lenguaje, dos de ellos extremos en sus concepciones y el otro con una posición más conciliadora, la cual plantea que ni el lenguaje es pensamiento o viceversa, ni que el lenguaje no tiene nada que ver o influir en el pensamiento o al contrario. Veamos los tres criterios:

El primero de ellos sostiene que el pensamiento es igual al lenguaje. En el pasado se concibió la relación lenguaje – pensamiento como una relación esencialmente o virtualmente idéntica; el pensamiento era lenguaje o bien incluso como algo enteramente dependiente de él para su funcionamiento. Desde esta postura, se argumenta que el

pensamiento consiste en la verbalización, es decir, un lenguaje sin movimiento de labios. Se infiere, entonces, que pensar es como hablar con uno mismo, de ahí la idea que una gran parte de los procesos del pensamiento están presentes mediante una conducta lingüística; por ese motivo se concluye, que se pueden sustituir los procesos de pensamiento por respuestas verbales. Watson está dentro de este grupo, y en general, los conductistas.

El segundo criterio mantiene la postura que pensamiento no es igual que lenguaje; más aún, plantea la independencia absoluta entre ambos procesos, pues no hay interacción entre ellos. Esta mirada extrema sostiene que el pensamiento se puede dar sin el lenguaje; es decir, que el pensamiento se da en su aspecto puro, sin ayuda del lenguaje. Los autores a favor de esta posición aseguran que el pensamiento se desarrolla a partir de las experiencias que el individuo tiene con el medio ambiente, existan o no en ese medio estímulos lingüísticos. Se afirma que el lenguaje no es el único sistema simbólico mediador entre la realidad que nos rodea y el pensamiento. Un ejemplo, son las personas sordas, sin un dominio del lenguaje tienen pensamiento. Al respecto el estructuralismo norteamericano en cabeza de L. Bloomfield expresa que

por el lenguaje del hablante no podemos juzgar los procesos mentales que se producen en el cerebro del individuo en el momento de hablar, el único hecho real, objetivamente observable en dicho momento, estriba en el propio hablar, que ha de ser considerado como una de las múltiples formas de la actividad motora del hombre (paralelamente, por ejemplo, al caminar, a los movimientos de los brazos, etc)⁵⁹.

⁵⁹ Citado por GORSKI D.P et. Al. Pensamiento y Lenguaje. Grijalbo: México D.F, 1966. p. 140.

Según lo expuesto, aquí el lenguaje se reduce sólo a un acto motor, en el cual no existe ningún tipo de mediación cognitiva.

El último criterio y, tal vez, el más estudiado, es la posición que defiende que pensamiento implica lenguaje y que lenguaje implica pensamiento, es decir, hay una relación de interacción y de mutua influencia. Dentro de este amplio y ecléctico grupo que interrelaciona pensamiento y lenguaje, cabe hacer una distinción entre los que apoyan que el lenguaje tiene prioridad frente al pensamiento; aquellos, que opinan justo lo contrario; y, los que argumentan una interacción simultánea, sin protagonismo de alguno de ellos.

Los primeros mantienen que mediante el lenguaje se conquistan las potencialidades del pensamiento, por tanto, el lenguaje es la base del pensamiento. Según Granham y Oakhill (1996)⁶⁰ "los tipos de pensamiento que una persona puede tener están determinados por el lenguaje que habla". Chomsky, uno de los autores que están a favor de esta relación, expresa que, el idioma influye o determina la capacidad mental (pensamiento). El pensamiento se desarrolla como consecuencia del desarrollo del lenguaje. Se parte del criterio de que el lenguaje acelera nuestra actividad teórica, intelectual y nuestras funciones psíquicas superiores. En este sentido Gorski⁶¹ sostiene que "cuando el hombre posee un lenguaje ya formado, el pensamiento cobra vida sobre la base de la lengua, se expresa y perfecciona mediante las formas de la lengua, utilizando la estructura gramatical de la proposición típica para el sistema lingüístico".

⁶⁰ GRANHAM Alan y OAKHILL, Jane. Manual de Psicología del Pensamiento. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 65.

⁶¹ GORSKI, D.P. et al. Op. Cit, p 65.

Los segundos, por el contrario, dan prioridad al pensamiento frente al lenguaje. Para ellos la función del lenguaje es simbólica, representa el pensamiento. Esta postura se remonta a la época clásica cuando Aristóteles expresaba que el pensamiento es anterior al lenguaje, y "que los lenguajes tienen las propiedades que tienen para poder expresar los tipos de pensamientos que tiene la gente"⁶². Esta idea tradicional de que el pensamiento tiene prioridad lógica sobre el lenguaje, no sólo es una idea plausible, sino que también ha conseguido un importante apoyo entre los pensadores contemporáneos, especialmente reflejada en la obra de Jean Piaget.

En cada etapa el pensamiento del niño se refina mediante su expresión en palabras.

Pero el desarrollo se produce por los cambios en la manera como piensa el niño.

Hasta que el niño pasa de la etapa preoperacional a la etapa de operaciones

concretas, no empieza a expresar la idea de que la cantidad de material se conserva

aunque se transforme su forma. Así, en la teoría de Piaget, la manera de pensar

cambia antes, y luego cambia el lenguaje para que el niño pueda expresar la nueva

manera de pensar⁶³.

Piaget, en primer lugar, señaló que este pensamiento, en forma de inteligencia sensoriomotora, comienza su desarrollo bastante antes que el propio lenguaje. Además, las destrezas características del pensamiento posterior a esta primera infancia pueden madurar hasta un grado sorprendente sin la ayuda de destrezas lingüísticas: los niños sordos que aún no han adquirido prácticamente ninguna de las destrezas del lenguaje ordinario o del lenguaje de signos pueden, sin lugar a dudas, pensar; al igual que sucede con los niños normales, sus habilidades intelectuales aumentan a medida que van creciendo. Al mismo tiempo, Piaget concebía que el lenguaje se convierte con el

⁶² GRANHAM Alan y OAKHILL, Jane. Op. Cit. p, 62

tiempo en el instrumento simbólico más importante del ser humano; desde los dos años en adelante, ayuda indudablemente al pensamiento y a los conocimientos, de forma directa o indirecta, y puede resultar incluso indispensable para ciertas formas superiores de rendimiento cognitivo (Flavell, 2000: 48-49).

Los terceros sostienen una interacción entre lenguaje y pensamiento; cada uno tiene su identidad, pero funcionan de manera interdependiente. Se podría hablar de una "teoría simultánea", en la cual el lenguaje como el pensamiento están ligados entre sí. La interdependencia entre el pensamiento humano y los sistemas simbólicos fue destacada en primer lugar por Lev Vygotski. Según este autor el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en una interrelación dialéctica, aunque considera que las estructuras básicas del lenguaje se convierten en estructuras básicas del pensamiento. Vygotski reconoce que el pensamiento primitivo puede darse sin la presencia del lenguaje; pero, una vez el sujeto requiere de otro tipo de razonamiento para interpretar de forma abstracta la realidad objetiva, debe recurrir al uso de instrumentos simbólicos y conceptos abstractos y esto sólo es posible con la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Ausubel⁶⁴ refuerza este último planteamiento de Vygotski, expresando:

Sea como fuere, es claro que el lenguaje y el pensamiento no son coextensivos. El primero puede mostrarse obviamente sin pensamiento y viceversa (Vygotski, 1969). Aunque las clases más simples de razonamiento dependen simplemente de operaciones perceptuales e imaginativas relativamente concretas –y evidentemente funcionan antes de que surja el pensamiento verbal- la capacidad de pensar en términos abstractos exige obviamente el empleo de conceptos y símbolos abstractos; sólo las clases más primitivas de resolución de problemas son posibles sin el lenguaje

⁶³ Ibid., p. 62.

⁶⁴ AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México D.F: Trillas, Segunda Edición, 2001, p. 491-492.

Al respecto es importante anotar que, el habla de los/as niños/as en etapas prelingüísticas es compleja, pero aún no está relacionada con la expresión de pensamientos.

En la segunda etapa el pensamiento y el habla se conectan. Al principio lo que el niño dice está tan sólo vagamente relacionado con lo que hace para solucionar problemas... Otra característica de esta segunda etapa es que, en su inicio, los comentarios verbales del niño tienden a seguir acciones con las que se relacionan. Sin embargo, al ir avanzando en la etapa, las verbalizaciones aparecen antes que las acciones y se convierten en descripciones más precisas de ellas⁶⁵.

El lenguaje desde la perspectiva de Jean Piaget. Aunque Piaget no formuló una teoría explícita del lenguaje, hay que reconocer que las primeras reflexiones de Piaget giraron en torno a la interacción lenguaje – pensamiento.

Los estudios del lenguaje surgidos de Piaget muestran una marcada dependencia de este fenómeno de los modelos explicativos psicológicos más generales; es decir, para Piaget la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarla en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensoriomotores encargados de organizar la experiencia; esto es, que el pensamiento tiene su raíz en la acción y no en el lenguaje.

Reconociendo incluso que sus primeras reflexiones estuvieron centradas en la interacción lenguaje-pensamiento, como se mencionó al inicio,

Piaget intenta formular un primer análisis de los mecanismos del pensamiento del niño.

⁶⁵ GRANHAM Alan y OAKHILL, Jane. Op. Cit. p. 64.

Siguiendo en ello, el proceder de Wundt y los psicólogos de comienzos del siglo XX parece admitir que el lenguaje constituye el revelador ideal del pensamiento y que las estructuras y el funcionamiento de los enunciados traducen de manera bastante directa los mecanismos de la inteligencia⁶⁶.

El/la niño/a al poder producir espontáneamente el símbolo y pensar en él incluso cuando el objeto no está presente o visible, se podría decir que ha pasado de una inteligencia o pensamiento sensoriomotor a una inteligencia o pensamiento simbólico, es decir, ya sus acciones son simbólicas. Piaget denominó esta última fase, "función simbólica o semiótica", la cual a la vez, introduce al/la niño/a en la capacidad de representación.

Para Piaget, lo importante de esta función, es que no es una función del lenguaje en sí mismo, es una nueva función o capacidad cognitiva del sujeto; en tal sentido, el uso de símbolos para este autor es indicador de progreso cognitivo, de ahí la dependencia o posición subyacente del lenguaje respecto a la cognición: en efecto, para Piaget, el lenguaje es un subproducto del pensamiento. Por tanto, y en contraste con lo expuesto en párrafos anteriores, Piaget no postula una teoría del lenguaje propiamente dicha, es una teoría cognitiva que demuestra cómo el pensamiento origina, de acuerdo con ciertas condiciones, lenguaje.

De otro lado, ese gran paso de la inteligencia sensoriomotora a la inteligencia simbólica le permite al/la niño/a distinguir mentalmente entre el símbolo y su referente, es decir, entre la cosa dicha y el símbolo que la reemplaza; además,

⁶⁶ BRONCKART. Op. cit., p. 42.

El pensamiento simbólico – representacional puede ser mucho más rápido y moverse con mucha más libertad en sus ejecuciones; puede recorrer toda la serie de acontecimientos pasados, presentes y futuros en un rápido barrido de la mente. El primer tipo de pensamiento (el sensoriomotor) está, por su propia naturaleza, mucho más orientado hacia las acciones y sus resultados concretos, práctico, mientras que el segundo puede estar más preocupado por los conocimientos en sí mismos; uno se centra más en las acciones y en sus consecuencias, el otro más en la información y la verdad. El primero está inevitablemente inclinado hacia lo concreto e inmediato. El segundo es potencialmente abstracto y libre para elevarse por encima del suelo y de hecho, a medida que el niño crece lo hace cada vez más...⁶⁷

En consecuencia, la inteligencia sensoriomotora es, por su propia naturaleza, personal, idiosincrásica e incommunicable a los demás; cada bebé está aprisionado en su propio mundo cognitivo, separado de los demás. En cambio el pensamiento simbólico – representacional llega a utilizar de un modo habitual el sistema simbólico socialmente establecido (lenguaje natural) y puede, por tanto, comunicarse con otros humanos y ser, poco a poco, socializado por ellos (Flavell, 2000).

Lo anterior, sugiere que Piaget le asigna un rol escaso al lenguaje en el desarrollo del pensamiento; excepto, en el estadio de las operaciones formales, donde al parecer le concede un papel más decisivo: como un instrumento imprescindible para otorgarle un carácter abstracto a los conceptos; es decir, para Piaget, dentro de su teoría genético evolutiva hay momentos en los procesos de construcción del pensamiento, que el lenguaje juega un papel preponderante, especialmente en la elaboración de los conceptos.

⁶⁷ FLAVELL. John H. El Desarrollo Cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor, Tercera Edición, 2000, p. 46-47

Bronckart⁶⁸, interpretando a Piaget, expresa que la evolución del funcionamiento del lenguaje no constituye más que un reflejo de las transformaciones de los procesos de pensamiento que tienen lugar en el niño. Para Piaget no es el lenguaje el que estructura el pensamiento, el que da su forma a la lógica del sujeto; sino que, por el contrario, es el pensamiento el que dirige el lenguaje.

Concluyendo entonces, la posición de Piaget para explicar la relación pensamiento – lenguaje, consideraba que las habilidades sensoriomotoras del sujeto se constituyen en la condición necesaria para adquirir el lenguaje: de esta manera, el lenguaje refleja la madurez de los procesos del pensamiento. Tal conclusión implica que una vez dominados los esquemas propios del período sensoriomotor, el/la niño/a está en capacidad de adquirir el lenguaje, por tanto, en la primera infancia, entre los 18 y 24 meses, ya no actúa de un modo simple en relación con la realidad exterior, ya está en capacidad de usar símbolos, es decir actúa de un modo inteligente.

El lenguaje desde la perspectiva de Lev Vygotski. De la teoría de Vygotski se deducen tres asuntos importantes en torno al lenguaje: el primero, la afirmación de la existencia de la raíz social y comunicativa del lenguaje; el segundo, el cambio radical del desarrollo del sujeto con la aparición del lenguaje; y, en tercer lugar, el papel del lenguaje en la solución de problemas prácticos y en la planificación de la acción. En este último aspecto, su discípulo A. Luria continuó sus ideas, profundizando en la eficacia del control ejercido por el lenguaje del adulto en el comportamiento del niño.

⁶⁸ Ibid., p. 43 – 44.

La importancia otorgada por Vygotski al estudio del lenguaje ha dado pie para afirmar que su teoría es una teoría del lenguaje, en la cual la relación pensamiento – lenguaje ocupa un lugar especial. El mismo Vygotski sentenció que, “la palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana”, además “el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana”.

En cuanto al origen de la relación pensamiento y lenguaje desde esta perspectiva, ésta cobra un carácter histórico y complejo.

Histórico tanto por requerir, en última instancia, un análisis de su evolución filogenética e histórica, como también, por requerir de una aproximación ontogenética, es decir, una aproximación que intente explicar el origen y las características que guardan, en los distintos momentos evolutivos, las relaciones entre pensamiento y palabra... La vía genética del abordaje, en la ontogenia, trata con los problemas vistos de evolución del significado de las palabras y los procesos de construcción conceptual, como con aquellos otros ligados al origen y destino del habla egocéntrica⁶⁹

Sus estudios en torno al lenguaje han cubierto dos campos: por un lado, el desarrollo de la función simbólica y la construcción de los significados; los cuales se refiere a la controvertida relación pensamiento-lenguaje, donde Vygotski tuvo un amplio protagonismo dentro del grupo de psicólogos soviéticos de esta escuela (Luria y Leontiev); y por otro, el estudio de los mecanismos neurofisiológicos que subyacen y posibilitan el uso lenguaje y que Luria continuó, dando origen a la denominada neuropsicología. A Alexander Luria, se le atribuye el haber identificado y promovido el estudio de la neurolingüística o neuropsicología del lenguaje, constituyéndose hoy en

⁶⁹ BAQUERO. Ricardo. Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique, 1997. p. 84.

día en bases fundamentales para explicar la actividad lingüística en el marco de la teoría cognitiva.

Los puntos básicos del primer campo de estudio mencionado en la teoría de Vygotski son, que el lenguaje, aparte de ser una función superior, es, además, una forma de conducta, porque se configura en el curso del desarrollo sociocultural del/la niño/a y, por tanto, tiene un origen social.

En palabras del mismo Vygotski, la función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión.

Lo que sugiere, entonces, que Vygotski se centra sobre la función comunicativa y analiza su impacto sobre el desarrollo individual del sujeto. El lenguaje es un modo de comunicación entre los adultos; es externo en su forma y en su función. Más tarde, aunque conserve una forma externa, adquiere una función interna y personal (el lenguaje egocéntrico de Piaget); finalmente, se interioriza completamente y se convierte en el pensamiento. El encuentro entre estos dos, "la fusión de lo intelectual y lo verbal, facilita que el desarrollo cambie de naturaleza: pase de lo biológico a lo sociohistórico, y el crecimiento intelectual del niño depende en adelante de su dominio de la significación social del pensamiento que es el lenguaje"⁷⁰.

Esta transición entre el plano de lo externo a lo interno, que pertenece más al dominio de la relación pensamiento – lenguaje, y que será tratada en párrafos posteriores, tiene una evidencia tangible en las funciones del habla propuestas por el mismo Vygotski, las cuales se

⁷⁰ BRONCKART. Op. Cit., p. 62.

categorizan en términos de un conjunto de pares opuestos. Las primeras funciones, que corresponden al plano externo, obedecen a ese origen social, es decir, gracias al influjo sociocultural; y, las segundas a la internalización de esas funciones, para convertirse en las herramientas básicas del pensamiento racional, correlativas, por tanto, con el plano interno.

Las funciones de habla propuestas por Vygotski son:

- Función de señalización versus función significativa.
- Función social versus función individual.
- Función comunicativa versus función intelectual.
- Función indicativa versus función simbólica.

Función de señalización versus función significativa. Vygotski argumenta esta función en la distinción realizada por Pavlov entre el primer y segundo sistema de señales. El primer sistema de señales lo comparten tanto los animales como los humanos dentro de su conducta; estas señales en el hombre (gracias a su evolución y maduración biológica y, por supuesto a la interacción) progresan a señales artificiales, las cuales en el plano interno constituyen el significado de las palabras. La significación por ser objeto de acción humana y porque su uso está restringido a esta especie, es el segundo sistema de señales.

En ese segundo sistema de señales que para Vygotski, como se mencionó, es el significado de las palabras y el uso de los signos, considera, a su vez, dos planos: el plano interno y el plano externo; es decir, el papel semántico y el aspecto fonético del mismo. Ambos se desarrollan en direcciones opuestas: uno desde lo particular al todo (lenguaje externo), desde la palabra a la oración; y el otro (lenguaje

interno) desde un todo a lo particular, desde la oración a la palabra. Sus desarrollos no coinciden, pero él tampoco sugiere que sean independientes el uno del otro.

En el pensamiento verbal, estos dos planos, siguen el curso de lo exterior a lo interior.

En el polo exterior se encontraría el aspecto fásico del lenguaje, es decir, el aspecto sonoro, externo; en segundo lugar, encontramos un plano semántico del lenguaje. Este plano muestra construcciones y características propias, que ponen en evidencia la tesis de que el pensamiento no se expresa en palabras sino que se realiza en ellas, por lo que la transición entre el plano semántico y el del habla sonora, con sus particularidades fonológicas y sintácticas, requerirá de una construcción específica⁷¹.

Esta distinción que propone Vygotski sugiere un análisis psicológico del lenguaje más que lingüístico, como el que dominaba la época. En este sentido, diferencia una sintaxis verbal de una sintaxis de los significados, en ninguna existiría relación de identidad o subordinación.

Dentro de esta función, Vygotski estableció una distinción de importancia entre el sentido y el significado de una palabra:

El primero alude a la serie de connotaciones que un término posee para un sujeto, de acuerdo con su propio repertorio de experiencias; el sentido de una palabra es inestable, dinámico, cambiante de acuerdo con los contextos en que el término en cuestión se sitúe. El significado de un término representará su zona más estable, en la medida en que alude a su uso convencional; el significado remite a una suerte de definición más o menos expresa y convenida⁷².

⁷¹ BAQUERO. Op. Cit., p. 85.

⁷² Ibid., p. 86.

Al respecto Vygotski, citado por Baquero, decía que, "la palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos"⁷³.

Por tanto, "el significado", se refiere a un sistema de generalizaciones que es igual para todas las personas, es decir, alude a un significado referencial, esto es, se constituye en el elemento fundamental del lenguaje como función cognitiva; mientras que "el sentido", es más de tipo individual, separado de un sistema de enlaces generales, pero ligado directamente al contexto en el que se emplea la palabra, ya que tiene relación directa con un momento o situación determinada. Recuérdese que es el significado sociocomunicativo, la unidad fundamental del lenguaje como función comunicativa.

De acuerdo con lo anterior, el sentido y significado son diferentes semióticamente, es decir, el significado podrá tener un uso descontextualizado de los instrumentos de mediación, mientras que el sentido porta un uso contextualizado.

La descontextualización en el uso de los instrumentos de mediación se refiere a la posibilidad de utilizar un instrumento semiótico fuera de contexto original en que se produjo su apropiación y uso inicial (Wertsch, 1988). Es decir, una palabra adquiere un uso generalizado y abstracto y permite operar en una variedad creciente de contextos... La contextualización, por otra parte, es el potencial semiótico crucial para la explicación de la posibilidad y características del lenguaje interior. El sentido de un término, según lo descrito, es fuertemente dependiente de los contextos de uso⁷⁴.

⁷³ Ibid., p. 86.

⁷⁴ Ibid., p. 87.

Cuando Vygotski refiere como una propiedad crucial de la estructura semántica del lenguaje interior, en contraposición al lenguaje social o comunicativo, la preponderancia del sentido sobre el significado, alude al hecho de que el habla referida a sí mismo opera con los sentidos de las palabras más que con sus significados. El aspecto privado del habla interior le concede la libertad de no verse obligada a utilizar exclusivamente las palabras según sus significados convenidos, es decir, hay un predominio del sentido sobre el significado. El lenguaje exterior, para obtener eficacia en su función comunicativa, requiere atenerse a aquellos significados estables en el marco de las comunidades de hablantes; por el contrario, el lenguaje interior puede operar con los sentidos subjetivos y con su configuración específica de acuerdo con los contextos particulares (Baquero, 87-88). Esto es "el significado" representa el habla socializada y "el sentido" al habla interiorizada.

Vygotski afirmaba que el significado de la palabra es la unidad de análisis del pensamiento verbal; en otras palabras, la palabra es la unidad que une el pensamiento y el lenguaje. "Entendía que el significado es un aspecto inherente a la palabra, susceptible de un análisis lingüístico pero, simultáneamente, en tanto expresa una generalización o un concepto. Constituye un genuino acto intelectual"⁷⁵.

Al respecto, este autor (1993) expresaba que,

El significado de la palabra es a la vez un fenómeno verbal e intelectual. Y esta pertenencia simultánea a dos ámbitos de la vida psíquica no es sólo aparente. El

⁷⁵ Ibid., p. 75.

significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado en la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra⁷⁶.

La segunda función del lenguaje denominada por Vygotski **función social** versus **función individual**, más que referirse al uso social e individual del lenguaje, subraya la naturaleza de los procesos semióticos en los planos interpsicológico e intrapsicológico. Por tanto, esta función reconoce o considera el origen social de los signos, se constituyen en un producto sociocultural; luego, el uso de esos signos se dirige hacia el propio sujeto para regular su comportamiento.

A Vygotski, la función comunicativa versus la **función intelectual**, le interesó por su inherente y necesaria interconexión. El lenguaje, entonces, tiene dos funciones, la comunicación externa con los demás y la manipulación interna de uno mismo. Lo anterior sustenta la relación pensamiento - lenguaje propuesta por este autor, la cual, afirma que ellas parten de actividades distintas y se desarrollan independientemente, pero en algún momento deben coincidir.

Ambos se originan en la transacción, pero el primero es un producto de la interacción material, de la interacción con los objetos, mientras que el lenguaje es un producto de la interacción social, de la interacción con el otro. El pensamiento verbal parece, justamente, como la intersección entre ambas líneas de desarrollo. El significado de la palabra evoluciona en manos del niño a medida que va dominando el lenguaje y,

⁷⁶ VYGOTSKI, S. Lev. Obras escogidas II: Pensamiento y Lenguaje, Conferencias sobre psicología. Madrid: Visor, 1993. 1934.

en consecuencia, se modifica su modo de generalizar la realidad.⁷⁷

El mismo Vygotski expresa que "sería un error, considerar el pensamiento y el lenguaje como dos procesos ajenos el uno del otro, como dos fuerzas independientes que transcurren y actúan en paralelo o se encuentran en punto aislados y establecen una interacción mecánica"⁷⁸.

Al hilo de lo expuesto, en esa relación pensamiento – lenguaje, a pesar de algunas coincidencias con Piaget, Vygotski mantuvo una posición claramente diferenciada de las ideas piagetianas. Hay que recordar que Piaget le asigna un papel escaso al lenguaje en el desarrollo del pensamiento; por el contrario, Vygotski sostiene que entre estas dos funciones superiores parece haber una influencia mutua a lo largo del desarrollo, perspectiva que ha sido demostrada en las últimas investigaciones cognitivas. Al respecto Mario Carretero⁷⁹ afirma que, "por ejemplo, los trabajos que han comparado el desarrollo cognitivo de sujetos ciegos y sordos han mostrado que los primeros logran habilidades cognitivas muy complejas de tipo formal gracias, precisamente, a la ausencia de déficit lingüísticos, cosa que sucede en menor medida entre los sujetos sordos, precisamente por la presencia de dicho déficit".

En los/las niños/as el pensamiento surge al comienzo independientemente del lenguaje; las primeras manifestaciones lingüísticas e incluso las primeras palabras, que tienen objetivos sociales tales como atraer la atención u ocasionar placer al adulto, son etapas totalmente claras del desarrollo del lenguaje que no tienen nada que

⁷⁷ Disponible en: <http://www.fortunecity.com/campus/lawns/380/penyleng.htm>.

⁷⁸ VYGOTSKI, S. Lev. Op. Cit., p. 287.

⁷⁹ CARRETERO, Mario. Introducción a la Psicología Cognitiva. Buenos Aires. Aique, 1998, p. 197.

ver con el pensamiento. Hacia los dos años de edad las dos curvas del desarrollo del pensamiento y del lenguaje se juntan para volverse a separar, esta vez con una forma de comportamiento: el pensamiento se hace más verbal y el lenguaje más racional. Esto es, el lenguaje se pone al servicio de la inteligencia y los pensamientos a ser expresados. Lo anterior, se observa en dos situaciones: el niño repentinamente activa su curiosidad sobre cada cosa que ve y se da un incremento rápido del vocabulario.

El pensamiento del niño es en un principio amorfo que debe encontrar expresión en una sola palabra. Conforme se va haciendo más diferenciado, va perdiendo aptitudes para expresarse con una sola palabra, dando lugar a las frases de dos o más palabras. Y a la inversa, el avance en el habla hacia la diferenciación de una oración ayuda al pensamiento a progresar desde un todo homogéneo hacia las partes claramente diferenciadas⁸⁰.

Desde la visión sociocultural la relación se establece por: los distintos modos de formación de conceptos, el desarrollo de los significados universales de las palabras y de los sentidos personales de una palabra, el problema del habla egocéntrica e interna y otros aspectos.

Dentro de esta misma función y para explicar el último de los tópicos importantes en los estudios de Vygotski, el lenguaje como instrumento para planificar la acción; este autor acude a definir y diferenciar entre lenguaje externo, lenguaje egocéntrico, lenguaje interno y pensamiento verbal.

⁸⁰ HERNÁNDEZ. P. Fuensanta. El lenguaje humano: teorías psicolingüísticas sobre su adquisición. En: Teorías psicolingüísticas y su adquisición a la aplicación del Español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI, 1984. p. 52.

El lenguaje externo no es otra cosa que su aspecto sonoro, que va de lo particular al todo, es decir, de la palabra a la oración; es un habla para los demás. El lenguaje egocéntrico, precede en el tiempo al lenguaje interior, surge del anterior y cumple un papel mediador entre estos dos últimos. El lenguaje interno, denominado lenguaje para uno mismo, tiene una naturaleza y estructura semejante al egocéntrico y entre ellos dos ayudan a la orientación mental y a la comprensión consciente

El habla egocéntrica es el lenguaje utilizado para controlar y regular el comportamiento y no refleja el pensamiento egocéntrico, como Piaget nos habría hecho creer. Para Vygotski el habla egocéntrica deriva del habla social y representa el lenguaje utilizado para mediar en la acción. El habla egocéntrica se convierte después en lo que se denomina habla interior, habla que es ininteligible para los demás, pero que sirve para regular las propias acciones y comportamientos. Así pues, el lenguaje se desarrolla partiendo de la dimensión social (lenguaje como comunicación) y pasando por el lenguaje egocéntrico (lenguaje inteligible en gran medida, usado explícitamente para guiar y controlar el comportamiento) hasta llegar al habla interior. El habla interior también refleja la dependencia decreciente del contexto extralingüístico y puede entenderse como una manifestación abstracta de la conceptualización de las relaciones del mundo real. El habla interna permite una menor dependencia de la realidad concreta y posibilita el pensamiento abstracto flexible. Así pues, el procesamiento mental no es totalmente dependiente del contexto externo⁸¹.

Vygotski entendía que el niño pequeño vocaliza para guiar su comportamiento. A medida que los niños aumentan de edad, se produce una declinación del habla egocéntrica manifiesta, lo cual no puede considerarse como una involución; por el contrario, evoluciona a un lenguaje que se internaliza como pensamiento verbal, el cual se

convierte en el mecanismo de autoguía del funcionamiento cognitivo del niño. La impresión que se recoge es la de que el pensamiento y el lenguaje se confunden.

Este autor le otorga al lenguaje egocéntrico un papel crucial en el desarrollo y en la regulación de la propia actividad; además, lo considera profundamente diferente en cuanto al lenguaje social y al lenguaje interior, encontrándose el egocéntrico en la mitad de los dos, es decir, es una forma de transición entre el lenguaje social y el lenguaje para uno mismo. De ahí las diferencias significativas respecto al lenguaje egocéntrico de Piaget.

“El proceso de formación del lenguaje interno, se inicia en la diferenciación de las funciones del lenguaje, el lenguaje egocéntrico se va segregando del social, a través de su reducción paulatina y concluye con su transformación en lenguaje interno. En definitiva, el lenguaje egocéntrico es la forma de transición entre el lenguaje externo y el interno” (Vygotski, 1934).

El último plano, el pensamiento verbal, que es el propio pensamiento y que no es idéntico al lenguaje, a decir de Baquero:

Puede describirse un plano más interior aún del pensamiento verbal, avanzando en el análisis un paso más allá del lenguaje interior. Este plano siguiente es el del pensamiento mismo. Importará aquí discriminar las unidades diferenciadas del pensamiento y del lenguaje como procesos relacionados pero discriminables: ambos procesos descubren su unidad pero no su identidad... El pensamiento se caracteriza por la posibilidad de una concepción simultánea de una situación a la que el lenguaje

⁸¹ GARTON. Op. Cit., p. 101.

necesita ordenar, fragmentándola y secuenciándola. Según la conocida sentencia de Vygotski *el contenido simultáneo en el pensamiento se despliega en forma sucesiva en el lenguaje*⁸².

Es así como el pensamiento surge gracias por una tendencia afectivo – volitiva, esto es, por una motivación. En este sentido, y para concluir con esta función, la relación pensamiento – lenguaje va desde el plano del lenguaje externo hasta el motivo, que es el que origina el pensamiento.

La última función a la que se refiere Vygotski, es la **función indicativa** versus la **función simbólica**.

La principal afirmación de Vygotski era que los primeros niveles de generalización y los correspondientes niveles de desarrollo en la interacción social se basan en la función indicativa del habla, mientras que los niveles más avanzados son posibles gracias a la función simbólica del habla... La función simbólica del habla implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas y, finalmente la formación de relaciones entre categorías... La función indicativa de la palabra tiene una pura función referencial... tiene una conexión física directa con su objeto, muestra aquello a lo que se refiere⁸³.

Esta función encuentra en la teoría del desarrollo de los conceptos su mayor explicación.

Realmente, lo más importante dentro de su libro "Pensamiento y Lenguaje" fue el realizar un análisis del significado de los conceptos, que permite mostrar y explicar la evolución de los mismos. Lo central en el

⁸² BAQUERO. Op. Cit., p. 89.

desarrollo de los significados de las palabras no será una mera acumulación de asociaciones entre las palabras y los objetos, sino una transformación estructural del significado “que partiendo de las formas inferiores y más primitivas de generalización del pensamiento verbal, llega a formas superiores y de máxima complejidad que encuentran su expresión en los conceptos abstractos”⁸⁴.

La palabra para la escuela rusa tiene una función básica, no sólo porque ella expresa una correspondencia con un objeto del mundo externo, sino porque ésta atrae, aísla, generaliza las señales percibidas y las relaciones con ciertas categorías. Pero, lo realmente sobresaliente del significado de la palabra y el uso funcional que se le asigne, que a su vez es la formación del concepto, es que ésta determina el desarrollo del pensamiento en los sujetos, donde, además, intervienen y se combinan todas las funciones intelectuales básicas.

El desarrollo de un concepto, de un significado ligado a una palabra, no culmina con el aprendizaje de la palabra, en verdad sólo comienza allí. Puede describirse formas rudimentarias de construcción de significados o de conceptualización, como el pensamiento sincrético y, en el otro extremo, formas de categorización y generalización avanzadas. En este último extremo situaba Vygotski a los conceptos científicos⁸⁵.

Vygotski reconoce tres momentos o modalidades que se advierten en el desarrollo del significado de las palabras. Caracterizó a la primera modalidad pensamiento sincrético, a la segunda pensamiento en complejos y, a la tercera, pensamiento conceptual.

⁸³ WERTSCH, James V. Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Buenos Aires: Paidós, 1988, p. 112.

⁸⁴ VYGOTSKI, Pensamiento y Lenguaje. 1934. Citado por BAQUERO. Op. Cit., p. 76.

⁸⁵ BAQUERO. Op.cit., p. 78.

En la modalidad del pensamiento sincrético, se encuentran los primeros rudimentos de agrupamientos a los que denomina "compilaciones no organizadas". En estas compilaciones priman criterios subjetivos, aún cuando puedan utilizarse en ciertos casos criterios atentos a propiedades de tipo objetivo. Los criterios fundamentalmente son cambiantes y, desde ya, no relacionados con las palabras que podrían orientar la clasificación⁸⁶.

En el pensamiento sincrético, que equivale a las primeras etapas del aprendizaje del vocabulario del/la niño/a, hay una relación casi directa con la imagen; es decir, se establecen vínculos por las impresiones y percepciones del/la niño/a. Por tanto, las palabras representan objetos y eventos reales concretos y no categóricos

Finalizando esta etapa o momento, "la imagen sincrética, equivalente al concepto se forma sobre una base más compleja, se apoya en la reducción a un único significado de elementos de las diferentes agrupaciones perceptivas formadas previamente por el niño"⁸⁷. Esta apreciación se refiere a que para el/la niño/a que está haciendo sus pinitos en el significado de las palabras, al principio éstas representan nombre propios, en lugar de un concepto, es decir, que estas palabras designan objetos y eventos particulares: "perro" no representa a cualquier cuadrúpedo o "papá" a cualquier adulto del sexo masculino, sino a "un perro y un papá en particular". A medida que el niño intenta relacionar la estructura cognoscitiva existente con las experiencias nuevas, se presenta la generalización o extensión del uso del significado de la palabra con base en la igualdad objetiva o funcional de un objeto o situación.

⁸⁶ Ibid., p. 79.

El pensamiento en esta primera etapa, considerado como egocéntrico, ya que el/la niño/a establece las conexiones con sus propias impresiones, va evolucionando a establecer ya relaciones o conexiones entre cosas y, por tanto, se convierte en un pensamiento mucho más objetivo y coherente; este es el pensamiento en complejos, segunda etapa en la formación de conceptos, donde las conexiones, relaciones, generalizaciones y ordenamiento de las palabras, se establece sobre la base de la relación de cada elemento particular integrante del grupo con el grupo en su conjunto. Por tanto, el pensamiento en complejos,

se fundamenta en vínculos reales puestos de manifiesto por la experiencia inmediata.

Por eso el complejo es, sobre todo, la agrupación de un conjunto de objetos

concretos sobre la base de la vinculación real entre ellos. De aquí se desprenden las

restantes particularidades de esta forma de pensamiento. Las más importantes son

las siguientes: los complejos no pertenecen al plano del pensamiento lógico –

abstracto, sino real-concreto, y por eso tanto las conexiones que le sirven de base

como las que se establecen con su ayuda carecen de uniformidad ... Cualquier

conexión puede conducir a la inclusión de un elemento dado en un complejo, basta

con estar presente; esa es la característica central de la estructura del complejo ⁸⁸.

Las relaciones del significado de las palabras en el pensamiento en complejos no se basan en conexiones abstractas y lógicas, sino en relaciones concretas y reales, es decir, los objetos y eventos se clasifican sobre la base de la vinculación real entre ellos. Este tipo de conceptos, perceptiblemente fundamentados se adquieren relacionado sus atributos de criterio descubiertos por la estructura cognoscitiva, después

⁸⁷ VYGOTSKI. Op.cit., p. 137.

⁸⁸ Ibid., p. 139.

de haber sido relacionados con muchos ejemplares particulares de los cuales se derivan.

La modalidad del pensamiento en complejos remata en la formación de pseudoconceptos. Estos jugarían un papel de eslabón de enlace entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto del niño. Los pseudoconceptos reúnen una importante propiedad: resultan un equivalente funcional del pensamiento conceptual de los adultos, al punto que el niño puede llegar a delimitar los mismos objetos bajo la denominación empleada⁸⁹.

Según lo expresa el mismo Vygotski, los objetos en esta última etapa de los complejos, pueden coincidir en sus características externas al concepto, y en sus características internas al complejo; pero por sus condiciones de aparición y desarrollo y por las conexiones causales que le sirven de base, no es un concepto.

El pensamiento en conceptos está caracterizado por procesos intelectuales diferenciados de aquellos que sostienen el pensamiento en complejos. El análisis de estos procesos diferentes será, por tanto, el que otorgue legitimidad a la discriminación, vía análisis genético, de formas de pensamiento diferenciadas, bajo las semejanzas externas en el uso de las palabras, es decir, a pesar de la dificultad que arroja en su estudio la equivalencia funcional de ambos, pseudoconceptos y conceptos. El concepto en su forma natural y desarrollada, presupone no sólo la unión y la generalización de elementos aislados, sino también la capacidad de abstraer. De considerar por separado esos elementos, fuera de las conexiones reales y concretas dadas... Se caracteriza por la superabundancia de conexiones y la ausencia de abstracción⁹⁰.

⁸⁹ BAQUERO. Op. Cit., p. 80.

⁹⁰ VIGOSTKY, 1934. Citado por BAQUERO. Op. Cit., p. 82.

Este tipo de pensamiento consiste, esencialmente, en un proceso de abstraer las características comunes y esenciales de una clase de objetos o acontecimientos que varían contextualmente en otros aspectos que no atañen al criterio, o a lo largo de dimensiones aparte de la que se está explorando. Aquí las asociaciones, operación dominante en las dos etapas anteriores, no conducen a la construcción del concepto, intervienen otras formas, "cuyo factor central es el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberadora de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y de su síntesis y simbolización con ayuda del signo"⁹¹. Es decir, el/la niño/a, con la palabra, dirige su atención hacia determinados atributos o características esenciales y es también, a través de la palabra, que los sintetiza y los simboliza. La palabra, que en esta etapa representa el significado categorial, que es el significado propiamente dicho, tiene la capacidad para reemplazar o representar los objetos, provocar asociaciones entre ellos para penetrar más profundamente en las propiedades que definen los objetos, y así, poder abstraer y generalizar sus características. En el contacto con las palabras categoriales, el/la niño/a, adquiere la idea de que una palabra dada puede emplearse para representar una clase de significados con una esencia perceptualmente desigual.

Tal y como lo sugiere Vygotski, se podría afirmar que el desarrollo de los significados, y por ende de los conceptos, se realiza sobre la base de la categorización; y una categorización de tipo jerárquico, ya que los tres momentos o modalidades, corresponden a niveles distintos de clasificación; así como de utilización de operaciones distintas en el/la niño/a y el adolescente o adulto. De igual manera, esa formación de

⁹¹ VYGOTSKI, s. Lev. Op. Cit., p. 176.

conceptos, cambia gradualmente de una base precategórica, donde la conceptualización no va más allá del análisis descriptivo (los objetos y acontecimientos son agrupados en función de sus propiedades percibidas inmediatamente) a una categórica (afiliación a una clase) de clasificar la experiencia; o de una base relativamente concreta a otra verdaderamente abstracta, es decir, el sujeto realiza un salto de lo sensorial a lo racional, por tanto, el significado de la palabra, desde esta connotación, no sólo le permite designar los objetos, sino también, operar con ellas.

“Si bien la unidad de análisis propuesta por Vygotski está constituida por el desarrollo de los significados de las palabras, los conceptos, producto de su evolución, tienen su lugar en los juicios y en las conclusiones, al actuar como componentes de las últimas... el concepto existe siempre dentro de la estructura general del juicio como parte inseparable de él” (Baquero, 83).

Es importante resaltar que estas funciones del lenguaje, al igual que otras funciones superiores estudiadas por Vygotski, surgen a partir de situaciones sociales específicas, pero su fin último es la reorganización de la actividad psicológica del sujeto, es decir, el dominio de sí, el control y la regulación del propio comportamiento; ésta se da gracias a la internalización y hace parte fundamental de la ley del desarrollo ontogenético de Vygotski, conocida como “ley de la doble formación” o “ley general del desarrollo cultural”, según la cual, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre las personas, es decir, interpsicológicamente y, después, en el interior del/la propio/a niño/a, intrapsicológicamente.

No es una transferencia o una representación de una actividad externa a un plano interno, en realidad, es un nuevo nivel de organización de una función del lenguaje o de cualquier proceso mental superior, que inicialmente es social, y al internalizarse, forma el plano interno; lo que quiere decir que, en un nivel intrapsicológico el funcionamiento cognitivo refleja sus precedentes interpsicológicos; esto es, el plano intrapsicológico es, en esencia, "cuasi – social", pero finalmente, es el que media la relación del niño/a con su entorno.

La perspectiva funcional del lenguaje según Jerome Bruner. Las posturas teóricas de Bruner están consideradas dentro de las teorías contextuales del desarrollo cognitivo; es decir, el desarrollo cognitivo y el lenguaje están ligados al contexto.

Aunque desde sus orígenes, el desarrollo cognitivo ha sido el tema que dominado su objeto de análisis e investigación, Bruner propone un uso funcional del lenguaje, cuando sugirió que el niño más que aprender el lenguaje por sí mismo, lo que hace es aprender a usar el lenguaje, es decir, le asigna una connotación comunicativa al desarrollo del lenguaje. Para ello, se apoya en la base genética, con un dispositivo innato para la adquisición del lenguaje, similar al Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje –DAL- propuesto por Chomsky y, una base ambiental del lenguaje, que impulsa el aprendizaje del mismo, esta base toma la forma de otra persona o de otras personas en interacción con el niño en diferentes contextos y la denominó "Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS)". Este sistema plantea que existe una fuerza que "empuja" (genética) y una que "estira" (ambiental). Bruner, entonces, reconoce la capacidad innata para

aprender el lenguaje y el apoyo social que se le ofrece al niño para facilitar la expresión.

Según Bruner⁹², cuando un/a niño/a está adquiriendo el lenguaje, se dan, al menos, tres formas de entender esa afirmación: la primera se refiere a la corrección de la forma: el/la niño/a está adquiriendo las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales. El segundo aspecto, es la capacidad de referencia y de significado. Por último, la función o intento de comunicación o cómo conseguir que se hagan cosas con palabras. En este caso, el criterio para indagar los progresos en la adquisición no es tanto la forma correcta o el sentido y la referencia, sino algo más parecido a la efectividad.

Estas tres facetas del lenguaje que el/la niño/a debe dominar para llegar a ser un hablante nativo, corresponden a la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje, obviamente no son, y lógicamente no pueden ser, aprendidas independientemente una de otra.

Para Bruner lenguaje y pensamiento son dos formas de comportamiento interrelacionadas, pero distintas en su origen y diferentes en su desarrollo; postura que hereda de Vygotski. Durante algunos años el niño puede emitir palabras y formar oraciones, pero no es capaz de organizar las cosas del mundo real o la experiencia que representan. Durante algunos años también se da una disociación entre semántica y sintaxis, de ahí que el significado de las palabras a menudo permanezca de un modo impreciso y el/la niño/a no entienda a fondo las implicaciones de lo que oye.

⁹² BRUNER. Op. Cit.,, p. 21-23.

No es que el lenguaje provea la reordenación de la experiencia, sino el hecho de que reaparezca la contradicción a nivel del lenguaje que le permite volver a la realidad y reestructurar la experiencia. De ahí que piense Bruner que el pensamiento se acomoda al lenguaje. Reconoce que es preciso que hay un nivel mínimo de desarrollo mental previo al lenguaje, pero una vez que éste entra en funciones, modela a aquél, haciendo posible que lleguemos a niveles más altos de pensamiento⁹³.

2.1.4 La Psicolingüística como enfoque de explicación comportamental del lenguaje. Recordemos que en párrafos anteriores se presentaba el funcionalismo mentalista y la gramática generativa con Fodor y Chomsky respectivamente, como los precursores de la psicolingüística y de la misma psicología cognitiva.

Los desarrollos del funcionalismo mentalista, la gramática generativa⁹⁴ y las ciencias de la información, es decir, como una aventura cooperativa entre lingüistas y psicólogos, además, de otros profesionales y disciplinas, entregaron las bases más importantes para el surgimiento de la psicolingüística como también al ámbito de la psicología cognitiva de orientación computacional o enfoque de procesamiento de información.

Esta última, como lo afirman Belinchón, Igoa y Riviere,

⁹³ HERNÁNDEZ. Op, cit., p. 82.

⁹⁴ Chomsky se enfrenta a los estructuralistas argumentando que lo más importante en el lenguaje es la expresión del pensamiento y de las estructuras mentales, dándole una connotación totalmente cognitiva al estudio del lenguaje. Gracias a ello, Chomsky integra las bases más importantes de lo que más tarde se denominaría psicolingüística contemporánea. Teoría que sugiere que el lenguaje ha dejado de ser objeto de estudio de dominio único y exclusivamente lingüístico. La gramática generativa de Chomsky ha establecido las bases para la investigación moderna en psicolingüística, abriendo el campo a un importante número de problemas teóricos en la disciplina.

añadiría al mentalismo dos rasgos diferenciadores que inmediatamente se convirtieron en su marca o sello distintivo: su carácter computacional, es decir, la vinculación de la definición operativa del estado mental con los conceptos de representación y computación desarrollados por aquellos mismos años por los teóricos de la información, los matemáticos y los ingenieros de telecomunicación; y, su interpretación de que los estados mentales y las operaciones de cómputo que pueden aplicarse a estos estados mentales pueden ser efectivos en sistemas físicamente muy distintos⁹⁵.

La psicolingüística de orientación gramática y computacional es relativamente reciente, una primera fase de la psicolingüística pretendía explicar científicamente el uso del lenguaje aproximando los enfoque lingüístico y psicológico, siendo sus principales promotores Osgood y George Miller en los años cincuenta. Los progresos de la lingüística generativa (con fuerte oposición al asociacionismo y al trabajo sobre unidades lingüísticas), las técnicas de clasificación, de análisis del enunciado, así como los desarrollos en el procesamiento de la información, empezaron a poner las condiciones de lo que debería de ser la psicolingüística, acorde con los nuevos desarrollos del conocimiento en los años sesenta. De esta forma, es que surge una etapa fructífera en relación con la explicación de los procesos de comprensión y expresión y, sobre todo, de la adquisición del lenguaje, constituyéndose hoy en día en su objeto de estudio.

Es importante destacar que los estudios psicolingüísticos se han preocupado por analizar y estudiar unidades lingüísticas cada vez más complejas, esto es, los textos o discursos; y, aparte del interés en los componentes sintáctico y semántico, últimamente existe un renovado interés por el componente pragmático del lenguaje.

El estado actual de la investigación del lenguaje de naturaleza psicolingüística no se reduce, o no solamente tiene influencia de los enfoques computacionales y generativistas; hoy en día han surgido enfoques alternativos y se menciona en los últimos quince años el enfoque conexionista o del procesamiento distribuido o paralelo.

El enfoque conexionista, según Belinchón, Igoa y Riviere⁹⁵, aspira a una interpretación funcional de la actividad; que por un lado, trata de respetar la realidad epistémica de las representaciones mentales y, a la vez, utiliza como base de la explicación funcional de la actividad cognitiva, principios como el de activación que resultan relativamente próximos a los utilizados en las caracterizaciones neurobiológica y conductual (asociativa) de la actividad. En pocas palabras, el conexionismo trata de sustituir la metáfora del ordenador por la metáfora del cerebro y sustituye el supuesto computacional de que el procesamiento puede caracterizarse en términos de operaciones regladas que se aplican sobre representaciones localizadas en la memoria, por el supuesto de que la información se almacena de forma distribuida en redes compuestas por unidades subsimbólicas que interactúan entre sí, de un modo similar a como lo hacen las neuronas en el cerebro, y que se van estableciendo y definiendo a partir de las señales de excitación o de inhibición recibidas por el sistema en su interacción con el medio: es decir, en función de la experiencia del propio sistema y/o del aprendizaje. En conclusión, el enfoque conexionista, atiende, por tanto, a un análisis microestructural de la cognición, o a un plano subsimbólico.

⁹⁵ BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 117.

⁹⁶ Ibid., p. 124.

De acuerdo con Serra y colaboradores⁹⁷, el origen de estos trabajos se encuentra en la neurofisiología y la cibernética; más concretamente en un mecanismo computacional que se denominó "Perceptrón", que estaba compuesto por unidades que trabajaban en paralelo para recibir, reconocer y categorizar inputs. En el procesamiento en paralelo, las unidades, organizadas en capas, están conectadas de tal manera que pueden realizar muchas operaciones de forma simultánea, consiguiendo así un nivel de respuesta nunca alcanzado previamente, y acercándose a lo que un cerebro realiza.

La simulación mediante redes neuronales (reconocidas además, por los funcionalistas) y de procesamiento de información coinciden en el sentido de que ellas pueden ser de gran utilidad. Suponen que la adquisición del lenguaje es posible explicarlo a partir de la extracción de regularidades (que no son reglas en el sentido lingüístico) por parte de un sistema con una arquitectura relativamente simple pero de gran potencia computacional (distribuida y en paralelo).

Estos últimos enfoques, basados en la neurofisiología y la cibernética, sugieren, entonces, una manera distinta de analizar los fenómenos y de proponer explicaciones psicológicas, como por ejemplo la relación mente – conducta, cuyos rasgos más característicos, desde entonces, son los siguientes:

- La "concepción de la mente humana como un sistema capaz de manipular símbolos, y la aceptación del supuesto de que la actividad inteligente implica la elaboración y manipulación de unas ciertas representaciones de la realidad.

⁹⁷ SERRA, Miguel, et al. Op. Cit., p. 73.

- La interpretación de la mente humana como un sistema activo en sus interacciones con el medio.
- La adopción de una versión débil de la llamada metáfora del ordenador o hipótesis computacional en la explicación de los procesos mentales y la aceptación de la existencia de ciertas semejanzas entre la mente humana y las máquinas de procesamiento artificial de información.
- La ampliación de las fuentes de verificación empírica en psicología a los datos procedentes de la simulación con ordenadores⁹⁸

El procesamiento de la información. El enfoque de procesamiento de información es una forma distinta de entender la psicología cognitiva y, por extensión, las diferentes estructuras mentales, como el lenguaje, tal y como se expuso con los teóricos constructivistas (Piaget, Vigotsky y Bruner). Para algunos autores es el enfoque dominante de la psicología cognitiva, y se ha considerado como la continuación de conductismo. Según Lachman, Lachman y Butterfield (1979)⁹⁹, “el procesamiento de información considera que unas pocas operaciones simbólicas relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, etc., pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas con respecto al futuro”.

⁹⁸ BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p 120.

⁹⁹ LACHMAN; LACHMAN; BUTTERFIELD. Citados por POZO, Juan Ignacio. En: Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata: Madrid, 1994. p. 42

Se asume, por tanto, desde esta perspectiva, que el procesamiento de la información que realiza el sujeto es comparable con el funcionamiento de una computadora. Es decir, desde este plano,

la actividad lingüística es vista como el resultado de la aplicación de un conjunto de reglas o algoritmos de computación específicos sobre tipos de representaciones simbólicas que, en el caso del lenguaje, implican tanto conocimientos específicamente lingüísticos o gramaticales, como conocimientos o información de carácter más general... En este sentido, la actividad lingüística se interpreta como el resultado de un conjunto de procesos u operaciones mentales de tratamiento y manipulación de símbolos o representaciones que, con frecuencia, operan por debajo del nivel de la conciencia de los usuarios. Estas operaciones mentales, cuya definición no puede confundirse con la descripción de la conducta observable en sí misma, se rigen por principios formales que son independientes tanto del contenido de los mensajes como de las creencias y expectativas de los interlocutores que participan en el intercambio comunicativo¹⁰⁰.

Lo anterior, alude al supuesto fundamental del procesamiento de la información; esto es que, la información que se constituye en un proceso global puede ser descrita en sus niveles más específicos o, si se quiere, inferiores; de ahí lo de microgenético. Estos niveles más pequeños tienen sentido y significado por sí mismos, lo que señala un nivel de independencia de cada segmento, pero tampoco descarta la comprensión global del fenómeno.

El nivel de independencia de cada segmento encuentra en Fodor a su más ferviente defensor; en efecto, este autor plantea el principio de modularidad de la mente, que no es otra cosa que la afirmación de

¹⁰⁰ Ibid., p. 84.

que el sistema cognitivo está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos, los cuales están encapsulados, y donde la información fluye o discurre de abajo hacia arriba o desde los módulos inferiores a los superiores. Cada módulo, además, tiene sus propias propiedades, está innatamente especificado, es computacionalmente autónomo (un módulo no comparte procesos generales con otros módulos).

Esta apreciación denota la alta especialización de cada módulo así como la ejecución de una sola función por parte de cada uno de ellos. Esta posición ha sido retomada por Chomsky para explicar la relativa independencia de la competencia lingüística, al asumir que se trata del producto de un subsistema que es, a su vez, relativamente independiente de otros subsistemas.

La modularidad, hoy en día tiene fuertes seguidores en la neuropsicología del lenguaje, planteando el argumento más fuerte en la noción de subsistemas anatómicamente diferenciados que pueden utilizar microfunciones separadas, en este caso del lenguaje. Aparentemente se retoma nuevamente una visión localizacionista del funcionamiento neurológico.

No obstante, también se plantea una concepción interactiva del procesamiento de información, llamada por otros autores "Procesamiento en Paralelo entre los Diferentes Niveles" (McClelland, 1987 y Rumelhart, 1985, citados por De Vega, et al, 1990) y que sugiere, además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo hacia arriba y viceversa. Aquí el encapsulamiento de Fodor, no existe; cada nivel depende del otro, que puede ser de un nivel inferior o superior. Por ejemplo, en el lenguaje, la información de nivel sintáctico

depende de la información procedente del nivel léxico. Este tipo de procesamiento no descarta la especialización funcional, de hecho siguen existiendo módulos, lo que pasa es que hay altos niveles de comunicación entre ellos. Los procesos de comprensión y producción, son más fácilmente interpretados desde este tipo de procesamiento.

Con estas teorías se concluye el apartado relacionado con el lenguaje oral: su naturaleza y estudio. Por las descripciones realizadas se infiere, entonces, la riqueza teórica de la temática, la cual no sólo se limita a los importantes avances que en materia del lenguaje han aportado las teorías, sino también, en la implicación, cada vez mayor, de otras disciplinas y campos del conocimiento, situación ésta que lleva a pensar que el lenguaje ha dejado de ser objeto de estudio de unas pocas disciplinas para convertirse en objeto de conocimiento y transformación de otras.

2.2 LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL: CONTEXTO HISTÓRICO, PROPÓSITOS, Y PROCEDIMIENTOS

Las estrategias y procedimientos teóricos y metodológicos de la evaluación del lenguaje utilizados por el profesional en fonoaudiología, no le han sido propios. Los criterios y técnicas utilizados a lo largo de la historia los han proporcionado diferentes disciplinas, las más representativas han sido, la psicología, la medicina y la lingüística; de tal manera que, a medida que evolucionan sus conocimientos, el lenguaje, y por extensión la evaluación de esta facultad, igualmente progresan.

La evaluación del lenguaje está directamente influida por el concepto de lenguaje que se asuma, por el marco teórico y el enfoque en el cual

nos ubiquemos, en los datos de la experiencia, y en las características evolutivas y de desarrollo del lenguaje.

Pensar sobre la evaluación, como concepto general, ya es un reto grande, cualquiera que sea su ámbito, pues implica reflexionar sobre un proceso complejo. Ahora bien, indagar sobre la evaluación del lenguaje oral demanda una mirada amplia de estructuras altamente especializadas (a diferencia de otros procesos de evaluación, los cuales se relacionan con niveles de productividad), dado que la evaluación del lenguaje oral obedece a un proceso que precisamente le da la connotación de humano al individuo, y como tal, debe obedecer a sus imperfecciones, transformaciones y comprensiones.

Puyuelo, Rondal y Wiig¹⁰¹, consideran la evaluación del lenguaje "como el estudio de una serie de conductas o habilidades comunicativas que se producen dentro de un marco interactivo y cambiante".

Evaluar el lenguaje, entonces, implica conocer unas manifestaciones externas e internas que presenta el sujeto, que se hace a través de la búsqueda y construcción de explicaciones que dan cuenta del fenómeno que se va a intervenir o actuar.

La precisión anterior, está encaminada a afirmar que en el lenguaje, como facultad humana, es preferible retomar el concepto de evaluación que de medición.

La medición es una parte indispensable de la evaluación, sin la cual no es posible hacer una valoración. Pero evaluación y medición no son lo mismo. La evaluación no puede seguirse confundiendo con la

medición o registro de cambios de conductas. La evaluación es un proceso sistémico de descripción, análisis y prescripción a partir de la información obtenida, cuyo resultado es la emisión de un juicio a partir de la contrastación con unos criterios preestablecidos. Es decir, la evaluación consiste en estimar el grado, en el cual el fenómeno que se observa se ajusta a criterios específicos; mientras que la medición se refiere a la cuantificación de las dimensiones que se describen, aspecto frecuente en la tradición de la evaluación del lenguaje, pero que asume una posición reduccionista, ya que no es suficiente con el simple muestreo de conductas lingüísticas.

La evaluación debe estar dirigida a descubrir el sentido y significado de los síntomas encontrados, o si se quiere un criterio menos clínico, de las manifestaciones halladas. Tradicionalmente, lo que se hace es enumerar y describir y, en algunos casos, explicar los comportamientos lingüísticos enjuiciándolos y valorándolos.

Estos juicios y mediciones se sustentan en una tendencia evolutiva de la evaluación, es decir, reflejan una idea particular acerca del desarrollo ontogenético del lenguaje, que encuentra en las escalas de desarrollo el mayor soporte para establecer comparaciones con los criterios establecidos.

Esto es que, una de las coordenadas teóricas y metodológicas para la evaluación del lenguaje es la evolución general del individuo; últimamente se ha tratado de involucrar las variables estimuladoras y el entorno familiar y escolar. Un análisis del lenguaje desde la perspectiva evolutiva debe tener como punto de referencia las conductas lingüísticas que por la edad se convierten en indicadoras de un

¹⁰¹ PUYUELO, S. Miguel; RONDAL, Jean – Adolphe; WIIG, Elizabeth. Evaluación del

desarrollo adecuado o inadecuado y el contexto sociocultural en que se desenvuelve un sujeto.

El centro de interés de la evaluación del lenguaje ha cambiado de posiciones extremas a lo largo de la historia (Figura 7), especialmente por los desarrollos en el conocimiento, que han traído como consecuencia el que la evaluación de las conductas lingüísticas abarquen un mayor número de aspectos. Desde los componentes estructurales se ha pasado de una inclinación por identificar los aspectos sintácticos, luego a los semánticos, y posteriormente a los pragmáticos; a tener como referencia un modelo lingüístico adulto, a otro derivado del análisis del propio lenguaje del niño; de tener en cuenta la concepción del lenguaje como fenómeno innato, a la consideración de la enorme importancia de los aspectos sociales subyacentes al desarrollo lingüístico; de una evaluación en situación de laboratorio, a planificar una en los contextos naturales del niño; de tener como inquietud principal la identificación de la etiología de los trastornos, a un interés por los procesos de intervención y reeducación; de una evaluación centrada en el producto, a una centrada en los procesos; de una evaluación de vertiente clínica, a otra de vertiente pedagógica; de una evaluación normativa – comparativa, pasando por una criterial y luego a una interactiva; y, últimamente, se observa un interés inusitado de pasar de una evaluación centrada exclusivamente en las conductas lingüísticas, a otra en la cual se establecen las relaciones entre lo

Figura 7. Centros de interés de la evaluación del lenguaje

Aspectos Sintácticos	Aspectos Semánticos	Aspectos Pragmáticos
Lenguaje fenómeno innato	CENTROS DE INTERES EN LA EVALUACION DEL LENGUAJE	Lenguaje Fenómeno social
Situación de laboratorio		Contexto natural del niño
Etiología	Criterial	Intervención
Producto		Proceso
Vertiente clínica	Interactiva	Vertiente pedagógica
Conductas lingüísticas		Conductas comunicativo-cognitivas
Dificultades		Potencialidades
Normativa - comparativa		

lingüístico y lo cognitivo; así como en una evaluación centrada en las dificultades del niño, a otra centrada en identificar sus potencialidades.

La evaluación demanda identificar y explicar unos hechos, pero paralelamente a ello, conocer su evolución en un contexto histórico, facilita la comprensión de posturas epistemológicas, y por tanto, el discurso que existe alrededor de la temática. En este sentido, se hace pertinente seguir la huella de lo que ha sido la evaluación del lenguaje oral a través del tiempo.

2.2.1 Contexto histórico de la evaluación del lenguaje. La literatura reconoce como un primer intento de registro del lenguaje el realizado por el faraón Psamético (663-607 A.C), contado por Herodoto.

Psamético entregó a un pastor dos niños recién nacidos, hijos de padres cualesquiera;
 tenía que llevarlos junto a su rebaño y criarlos de modo tal que ante ellos jamás se
 pronunciarían una sola palabra... Dio tales órdenes porque quería saber cual sería

la primera palabra que pronunciarían los niños... Una vez transcurridos dos años en los que el pastor así actuaba, un día al abrir la puerta y entrar, los niños se echaron a sus pies y extendiendo las manos pronunciaron la palabra *becós*... (Psamético averiguó que los frigios llamaban *becós* al pan. De este modo los egipcios admitieron que los frigios eran más antiguos que ellos¹⁰²).

Serra (56) registra otro experimento realizado por el emperador Federico II de Hohenzellern en Sicilia, quien según explica Salimbene, cronista del siglo XVIII, también, quiso descubrir que lengua hablarían los niños cuando creciesen si no hablaban con nadie.

Posterior a esta época realmente son pocos los escritos y la literatura encontrada; se pudiera inferir que los procesos evaluativos del lenguaje durante el siglo XVIII se fundamentaron en el interés de la época por el estudio del desarrollo infantil y que básicamente tuvieron un corte de tipo evolucionista, por tanto, se esperarían las conductas típicas por edad. El método utilizado fue el estudio observacional, donde se pretendía conocer las capacidades de los niños a medida que "maduraban".

El lenguaje es sin duda un tema privilegiado en el estudio del desarrollo infantil. En la mayor parte de los diarios aparecen observaciones abundantes acerca de la adquisición del lenguaje comenzando por el propio escrito de D. Tiedeman (1787) "Beobachtungen uber die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern". Los trabajos de Taine (1876), Darwin (1877), Holden (1877), Pollock (1878), Egger (1879), Vierordt (1879), Humpheys (1880), Schultza (1880), Sikorsky (1884) y muchos más posteriormente, tienen por objeto específico el desarrollo del lenguaje en el niño. (Delval, 1988, 68).

A partir de la obra de Tiedman en 1787, se extendieron una cantidad de trabajos, entre los que se incluye el del propio Darwin con un estudio del desarrollo de sus propios hijos. Las investigaciones de los naturalistas recibieron un impulso muy poderoso de la teoría de la evolución.

A finales del siglo XIX, de acuerdo con los estudios evolutivos sobre el desarrollo infantil junto con la pedagogía de fuerte influencia por esta época, esbozaron los primeros acercamientos hacia la neuropsicología, específicamente centrando sus estudios en niños retardados mentales. En Ginebra, Clarapede junto con el neurólogo Francois Naville inician entre 1904 y 1908 la primera consulta médico - pedagógica destinada a establecer criterios de admisión y selección; aunque no se registra de esa manera, pero pudiera parecer que éste es realmente el primer acercamiento de un proceso evaluativo con unos objetivos específicos. Tal vez, lo más importante aquí es que la evaluación probablemente ya no se centraba sobre los aspectos normales evolutivos de los niños, sino sobre eventos patológicos, lo que pone en evidencia el carácter dado a la evaluación: médico o clínico. Situación ésta que constata que, en el lenguaje, se venían haciendo unos registros más diagnósticos que evaluativos al tratar de hacer analogía con los trastornos del lenguaje detectados en el adulto al hacer su correspondencia en el niño que presentaba unos síntomas semejantes. En este sentido, se podrían considerar como unos antecedentes importantes más para los desórdenes del lenguaje que para el análisis de la evaluación propiamente dicha.

Hasta esta época los estudios de la evaluación del desarrollo infantil, y por extensión del lenguaje, se caracterizaban en dos grupos. Un primer grupo lo constituyen las observaciones de tipo biográfico sobre sujetos

¹⁰² SALIMBENE DE PARMA, n.1664. Citado por ECO, 1993. Citado por SERRA, Op. Cit., p.

normales; se trata fundamentalmente de diarios, de anotaciones periódicas, realizados generalmente por los padres y que recogen observaciones acerca de los progresos de la conducta, a veces con alguna comparación eventual con otro observado al azar. Estos estudios estuvieron muy amarrados al desarrollo infantil en general.

Un segundo tipo son las observaciones sobre sujetos excepcionales, que por lo general se refieren a un aspecto determinado de la conducta. "Lo extraño, lo infrecuente, se presta muy bien a ser observado y a reflexionar sobre ello, mucho más de lo que estamos acostumbrados a ver todos los días"¹⁰³.

Según, Sattler¹⁰⁴, hacia finales del siglo XIX, se intentaron elaborar métodos para diferenciar las enfermedades de los defectos, primero con un enfoque de medición física y, después, en los patrones del habla como una manera de distinguir ambos grupos. Sus descripciones de las características verbales a varios niveles de idiotez pueden considerarse como la primera prueba mental, tosca, pero efectiva.

A principios del siglo XX continúa la tendencia de observar el desarrollo infantil en general y desde una perspectiva evolucionista. Stanley Hall y William Stern, en Estados Unidos, citados por Delval (1988), este último publicaría una de las primeras obras sobre el lenguaje *Die Kinderspreche* (El habla de los niños), describiendo sistemáticamente las conductas lingüísticas de los niños durante los primeros seis años.

Después de la primera guerra mundial muchos investigadores europeos, en donde se hacían más prolíficos los estudios sobre el lenguaje,

56.

¹⁰³ DELVAL, Juan. Sobre la historia del estudio del niño. En: *Infancia y Aprendizaje*. Volumen 44, 1988. p. 81

tuvieron que emigrar a los Estados Unidos; por tanto, Francia se convirtió en un centro importante de referencia en el trabajo sobre el lenguaje, allí se publicaron obras como *L'activité linguistique de l'enfant* (1924) y *Le langage et la pensée* (1924), de Delacroix (Delval, 1988).

De acuerdo con Victor Feld¹⁰⁵, estos últimos estudios dieron pie a que en la Universidad de Yale, Arnold Gesell, apoyado en estudios de Darwin, Minkowski y el anatomista Davenport-Hooker, estableciera, de una parte, normas detalladas del desarrollo de la conducta correspondientes al período de las cuatro semanas a los seis años de edad, pertenecientes a la conducta motriz, adaptativa, del lenguaje y la conducta personal social, típicas para determinadas fases del desarrollo infantil; y de otra planteara, en primera instancia, un instrumento de evaluación que incluso ha inspirado muchos de los actuales tests o protocolos para la evaluación del desarrollo infantil, por ejemplo, en Colombia pudiéramos citar la Escala Abreviada del Desarrollo, basada en las conductas propuestas por Gesell.

Arnold Gesell, de acuerdo con lo anterior, mantenía posiciones maduracionistas, es decir, basados en el desarrollo como despliegue de potencialidades internas. Estaba, además, interesado en el desarrollo normativo, esto es, en establecer niveles de desarrollo y pruebas para medirlo.

Alrededor de la década de 1930, surgen trabajos derivados de la teoría de la Gestalt, entre ellos el de Laureta Bender, quien elaboró un test apoyado en patrones visomotores que permiten establecer el nivel e maduración infantil asociándola a la capacidad de lenguaje, a la

¹⁰⁴ SATTLER, Jerome. Evaluación Infantil. México D.F: Manual Moderno, 1996. p. 48.

¹⁰⁵ FELD, Víctor. Historia de la Neuropsicología Infantil. En: Revista Alcmeon. Vol. 14, 1999.

percepción visual, a la habilidad motora, a la memoria, a la función espacio-temporal, y a la capacidad de organización y representación.

Desde principios del siglo XX hasta, aproximadamente, los años setenta (aunque, aún hoy pueden encontrarse vestigios), los tests de inteligencia fueron los instrumentos para medir el nivel de desarrollo intelectual y del lenguaje de un individuo.

La escolaridad obligatoria pone de manifiesto la dificultad de algunos sujetos para seguir una escolarización normal y ello origina los intentos de medir la capacidad normal de los sujetos para ver como pueden adaptarse a el ritmo normal. Destacan en esta línea los trabajos de Binet y sus colaboradores que llevaron a la construcción del primer test de inteligencia ampliamente utilizado, en 1905. Aunque en la idea de Binet, los tests sólo servían para situar a un sujeto en relación con otros de su edad, pronto se trató de convertir los tests en una medida de la inteligencia, se introdujo la noción de cociente intelectual, y se intentó darle una permanencia a lo largo de la vida del individuo como una característica propia. (Delval, 1988).

La Escala de Binet versión 1905, contemplaba pruebas de lenguaje como: Ejecución de órdenes sencillas e imitación de ademanes, conocimiento verbal de objetos, conocimiento de objetos en un dibujo, nombrar objetos señalados en un dibujo, definiciones de objetos familiares, repetición de oraciones, dar diferencias entre varios pares de objetos familiares recordados de memoria, memoria inmediata de objetos familiares en forma inmediata, decir de memoria el parecido entre objetos familiares, encontrar palabras que rimen con una palabra dada, proporcionar palabras faltantes al final de oraciones sencillas, construcción de una oración que incluye tres palabras dadas,

responder a preguntas en diferente grado de dificultad, dar distinciones entre términos abstractos.

David Wechsler, citado por Sattler (1996), después de estudiar las pruebas estandarizadas disponibles durante el decenio de 1930, seleccionó 11 diferentes subpruebas para formar una escala, la cual denominó Escala de Inteligencia Wechsler-Bellevue, Forma I. Esta escala fue el antecedente de la Escala Wechsler de Inteligencia para niños-Revisada (WISC-R), de la Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles preescolar y primario (WPPSI) y de la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos – Revisada (WAIS-R). Este autor, se guió por un enfoque global de la inteligencia, consideraba que ésta era parte de toda la personalidad. Contempla 12 subpruebas, de las cuales 6 son verbales (información, que son conocimientos generales; semejanzas; aritmética, a través de problemas; vocabulario, explicar el significado de cada palabra; comprensión, situaciones problema que requieren del conocimiento del propio cuerpo, de relaciones interpersonales y de costumbres sociales establecidas; y retención de dígitos, memorización).

Acosta¹⁰⁶ refiere que “el primer intento serio de aproximación a la evaluación del lenguaje se remonta a la década de los años cincuenta y fue elaborado por Johnson, Darley y Spriestersbach, quienes desde una aproximación normativa ofrecieron una serie de índices de medida sobre las diferentes dimensiones del lenguaje, estableciendo puntuaciones medias para las distintas edades de desarrollo”.

Es decir, se trataba de determinar el nivel lingüístico de un niño en comparación con los desempeños de los otros niños de su misma edad.

El principal centro de estudios, para emitir juicios en torno al nivel del lenguaje lo constituía la adquisición semántica; tales estudios, se basaron, además, en las pruebas que contemplaran este tipo de información, las que generalmente fueron test de inteligencia.

Por esta misma época surge la inquietud por analizar los aspectos fonéticos, es decir, el centro de interés lo constituye el habla, teniendo como principal objetivo la exploración de la correcta articulación de los fonemas, siempre basados en un modelo adulto.

Los años cincuenta, se caracterizaron también por considerar una perspectiva patológica, ya que se inspiraba en un modelo médico orientado a la búsqueda de causas o etiologías que provocan determinadas sintomatologías. Este modelo clínico, que dominó por muchos años los estudios del lenguaje y sus desórdenes, intentaba diferenciar etiologías de tipo orgánico y etiologías funcionales, al tiempo que se procuraba profundizar en recursos pedagógicos y psicológicos para remediarlos.

En opinión de Launer y Lahey (1981), citados por Acosta (1996), los años cincuenta fueron fructíferos, pero carentes de especificidad en la definición de los problemas de evaluación del lenguaje, y fueron relativamente inoperantes en relación con la elaboración y diseño de los tratamientos a aplicar.

En los años sesenta, la situación es algo distinta. Florece una enorme preocupación por las medidas estandarizadas, surgen la mayoría de los tests de lenguaje conocidos, continúa la misma línea de valoración del vocabulario, se acentúa la preocupación por la determinación del nivel

¹⁰⁶ ACOSTA, Víctor. Et al. La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de

y la comprensión sintáctica. Se inicia, así mismo, una aguda preocupación por la comprensión y producción de reglas morfosintácticas. Las medidas de madurez y complejidad lingüística (MLR¹⁰⁷ y SCS¹⁰⁸) se combinaron en una medida mixta, el LCI (Length-complexity Index) que equivale a un índice combinado de longitud y complejidad de frases como: número de respuestas constituidas por una o varias palabras, porcentajes de respuestas simples y /o complejas, porcentajes de categorías gramaticales usadas, entre otras.

Durante esta década se manifiesta, también, un interés por la descripción de los problemas del lenguaje en términos de conductas que se producen en contextos determinados bajo situaciones de estimulación y reforzamiento, producto esto, de los trabajos de Skinner. La mayor preocupación de este período se centró en el tratamiento, lo que mermó el interés por la etiología de las alteraciones. Estas preocupaciones, llevaron a que en 1968 Kirk y MacCarthy elaboraran el cocido Test ITPA¹⁰⁹ (Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas), de uso

evaluación de la conducta lingüística. Granada: Aljibe, 1996, p. 17.

¹⁰⁷ Media de Longitud de la Respuestas MLR, considerado un índice válido de madurez lingüística o de desarrollo de lenguaje hasta la edad de 4 años. Es una medida de evolución lingüística en las primeras fases de adquisición del lenguaje, que justo se caracteriza por el incremento progresivo de la longitud de la expresión.

¹⁰⁸ Structural Complexity Score SCS, medida de la complejidad de la estructura de las frases

construidas por el niño en relación con las del adulto.

¹⁰⁹ Test ITPA (Kirk, McCarthy, y Kirk, 1968), de perspectiva behaviorista mediacional y de la teoría psicolingüística comunicativa. Permite identificar el proceso comunicativo más necesitado de ejercitación, el canal comunicativo de mayor o menor evolución y el nivel en el que se trabaja con mayor o menor facilidad. Representa también una concepción de procesamiento informativo auditivo que se desarrolló fuera de la tendencia conductista. Los procesos psicolingüísticos que tienen lugar en la adquisición y uso del lenguaje son tres: El receptivo, comprende aquellos mecanismos y habilidades involucradas en el reconocimiento y/o comprensión de estímulos verbales o auditivos. El expresivo, implica a las destrezas necesarias para expresar y transmitir ideas bien sea de forma verbal, gestual o motora. El asociativo o de organización, implica la manipulación interna de percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos, en vista a estructurar la información de modo que pueda ser transmitida de forma clara y coherente. En este nivel de organización se define un nivel automático en el que el hábito individual de funcionamiento comunicativo es altamente organizado e integrado, y que se caracteriza por la poca voluntariedad de la

muy generalizado hasta hoy. Este test se basa en el concepto de mediación propuesto por Osgood para explicar que, entre un estímulo y una respuesta, existen determinadas asociaciones internas. Quizás su mayor aporte haya sido la importancia que le concede al procesamiento auditivo de la información.

El perfil de resultados de la prueba permite identificar el proceso comunicativo más necesitado de ejercitación, el canal comunicativo de mayor o menor evolución y el nivel en el que se trabaja con mayor o menor facilidad. Además, los autores de la prueba proponían el modelo teórico de Osgood (1957) como referencia interpretativa y proporcionaban unos programas de entrenamiento que permitían plantear la reeducación en función de los resultados de la exploración inicial (tomada como línea de base) y valorar los resultados del tratamiento¹¹⁰.

Posteriormente se plantea una aproximación lingüística en la evaluación del lenguaje, tratándose como principal objetivo la adquisición progresiva del lenguaje y las reglas que hace que el niño adquiera la competencia lingüística adecuada en las distintas dimensiones. Esta tendencia deriva de los postulados lingüísticos de Chomsky, que da una importancia fundamental al desarrollo de la sintaxis.

Las líneas teóricas behavioristas y lingüística chomskyana entraron en franca oposición y dividieron los enfoques de análisis del lenguaje creando cierta confusión en el aspecto de la clínica aplicada. Los psicopatólogos empezaron a evaluar las alteraciones del lenguaje en términos de calidad y cantidad (tipo) de estructuras sintácticas dominadas por el sujeto, aunque en la práctica la terapéutica continuaba

actividad cognitiva, y un nivel de representación en el que la actividad cognitiva del sujeto es elevada e implica comprensión, organización y expresión de la información de modo significativamente activo.

¹¹⁰ TRIADÓ, C; FORNS, M. Op. Cit., p. 60.

usando los programas de entrenamiento de habilidades psicolingüísticas, con el consiguiente incremento de entrenamiento en estructuras sintácticas¹¹¹.

Años más tarde, el énfasis puesto en la morfosintaxis se desplaza hacia una mayor preocupación por los aspectos semánticos del lenguaje, pero ya no sólo desde lo léxico, como se hacía en los años cincuenta, sino, relacionándolos con el sistema cognitivo del ser humano. A partir de allí los teóricos cognitivistas cobran relevancia, especialmente aquellos que planteaban una relación lenguaje – cognición.

En los años setenta existe una creciente preocupación por no separar el análisis del lenguaje del contexto en el que se produce, íntimamente relacionado con las características socioculturales del sujeto que lo produce. Aparecieron investigaciones que señalaban que las palabras y las frases modificaban su significado en función del contexto donde se producían. Surge la orientación pragmática del lenguaje que modifica de manera radical la forma de hacer la evaluación, al tener en cuenta los actos de habla, las intenciones comunicativas del hablante y sus funciones comunicativas.

De la aproximación pragmática se derivan dos perspectivas. La primera denominada interaccional, preocupada fundamentalmente por el principio cooperativo de los intercambios comunicativos emanados de la conversación. La segunda representada por Bruner, que se interesa por las rutinas, eventos, o sea, por los formatos que el niño aprende para poder desarrollar su lenguaje como proceso compartido en contextos de interacción¹¹².

¹¹¹ Ibid., p 60.

Desde esta época hasta la actualidad, se insiste sobre la evaluación de las habilidades comunicativas de los niños, es decir, lo expresado anteriormente. De igual manera, no se descuida los esfuerzos por mejorar la intervención lingüística. Los estudios normativos siguen en auge para ubicar al sujeto en relación con su grupo, teniendo finalidades de reeducación o como propósito de aprendizaje.

Lo que caracteriza esta época es el análisis del lenguaje desde la sintaxis, la semántica y la pragmática, es decir, por un enfoque global en el que preocupaba la fonología, la prosodia, la sintaxis, la morfología, la semántica y sus posibles interacciones en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los sujetos.

Varios autores entre ellos Naremore, 1980 y Lahey, 1988, citados por Rhea (1995), denominaban este análisis global como descriptivo, también, llamado enfoque "comunicativo-lingüístico"; describe el nivel corriente del lenguaje en términos de vocabulario, expresión de significados, uso de reglas sintácticas y marcadores morfológicos, sonido y pronunciación, conocimiento de reglas fonológicas y el uso apropiado del lenguaje para la comunicación en contextos.

Si se resumiera el contexto histórico de la evaluación del lenguaje (figura 8), es posible clasificar las etapas del desarrollo de la evaluación del lenguaje, así:

1. Período de observaciones esporádicas: consideraciones y observaciones dispersas sobre los niños.
2. Aparición de las primeras observaciones sistemáticas: primeras observaciones que se realizan de forma continua y precisa.

¹¹² ACOSTA, Víctor. Op. Cit., p. 18.

3. La constitución de la evaluación del lenguaje como un campo o área independiente del estudio del lenguaje.

Figura 8. Contexto histórico de la evaluación del lenguaje



2.2.2 Propósitos de la evaluación. El interrogante referido a, **¿para qué evaluar?**, alude a los propósitos y objetivos de la evaluación. En líneas anteriores, ya algo al respecto se había mencionado, cuando se hacía referencia a los centros de interés de la evaluación del lenguaje.

Los objetivos de la evaluación han ido evolucionando en función de los avances y aportes teóricos. Al respecto Triadó y Forns¹¹³, expresan que,

En relación con los objetivos de la evaluación se ha tratado siempre de identificar los

¹¹³ TRIADÓ, C; FORNS, M. Op. cit., p. 5.

elementos o unidades lingüísticas y establecer un diagnóstico diferencial centrado primero en la precisión de la etiología, más tarde en la definición de las finalidades de intervención y en el diseño de programas, y actualmente en el uso de estrategias comunicativas y lingüísticas. Esta evolución refleja los mismos pasos que ha realizado conceptualmente la evaluación psicológica en general: desde una perspectiva interesada por el estudio de las funciones y conductas psicológicas entendidas como productos o manifestaciones (cognitivas, lingüísticas, etc) se ha evolucionado hacia el análisis de los procesos de tales funciones.

Lo anterior, refleja que la evaluación del lenguaje tiene dos propósitos centrales: de un lado, indaga por el estado de las conductas lingüísticas del/la niño/a, circunscribiéndolo/a a lo normal o patológico; y por el otro lado, y de acuerdo con los resultados, planifica la intervención, que puede ser desde un enfoque clínico y/o educativo.

Myers¹¹⁴ resume de la siguiente manera los objetivos generales de la evaluación del lenguaje:

- Detectar niños/as o estudiantes que necesitan atención específica.
- Diagnosticar sus problemas.
- Identificar sus necesidades educativas.
- Constatar su evolución como consecuencia de la aplicación de programas especiales.
- Proveer información para usar en proyectos de investigación.

Definitivamente, evaluar para guiar la intervención o para obtener información suficiente para el diseño de los programas de intervención se constituye en el objetivo central de la evaluación del lenguaje. No obstante, también es importante tener como propósitos, tal y como lo plantea Schiefelbusch (1986), citado por Acosta (1996), obtener una línea base de funcionamiento lingüístico de los/as niños/as, que permita determinar el nivel evolutivo de la conducta lingüística y describir la naturaleza exacta del problema.

La pregunta del, **¿para qué?**, lleva implícita una respuesta que alude directamente a la función de la evaluación, es decir, se pregunta por el sentido y el significado de la evaluación.

Si pudiéramos ubicarnos en el tiempo, se podría afirmar que la primera función de la evaluación del lenguaje fue diagnóstica, por supuesto hoy continua siendo vigente. Esta función diagnóstica, se relaciona con una actitud normativa de la evaluación, consistente en comparar los resultados obtenidos por el individuo con base en el promedio general. Una evaluación bajo estas condiciones, lo que hace es certificar, diferenciar a un individuo de otro en términos de normalidad o anormalidad acorde a una medida del conjunto general. Corresponde, por tanto, a una racionalidad técnica o instrumental, porque su función es aprobar o reprobar, bajo unos criterios de homogenización. Los tests cumplen este tipo de función.

La función diagnóstica de la evaluación, evolucionó hacia la intencionalidad de recoger unos datos y una información, ya no sólo para establecer los límites entre lo normal y lo anormal, sino también,

¹¹⁴ PUYUELO, RONDAL, WIIG, Op.cit., p. 34.

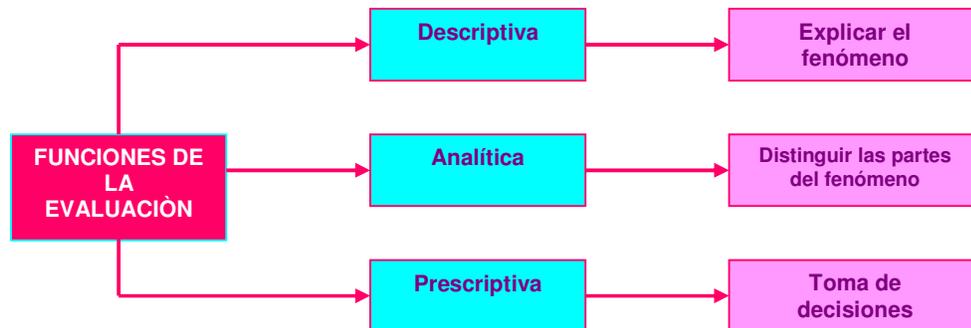
para tomar decisiones frente al proceso de rehabilitación y el reeducativo.

Posteriormente, surge una propuesta de evaluación criterial, en la cual se comparan los resultados del/la niño/a con unos criterios prefijados o con relación a un grupo determinado. Es decir, miden el nivel de desarrollo alcanzado por un sujeto a fin de evaluar su dominio respecto a los niveles de rendimiento considerados como aceptables o indicadores de dominio. Las escalas de desarrollo son un buen ejemplo de este tipo de evaluación.

La función criterial de la evaluación, permite tomar decisiones acertadas siempre y cuando se tenga un dominio razonable de esos criterios básicos.

Finalmente, dentro de este aspecto, la evaluación debe cumplir básicamente tres funciones: una función de tipo descriptivo, para referir y explicar, las distintas partes o circunstancias del fenómeno; una función de orden analítica, es decir, distinguir cada una de las partes de ese fenómeno para llegar a conocer sus principios y elementos, de tal manera, que permita relacionar factores y variables; y, por último, una función preescriptiva, esto es, que facilite la toma de decisiones y de actuar frente a las circunstancias (figura 9).

Figura 9. Funciones de la evaluación



2.2.3 Los procedimientos de la evaluación. La pregunta por el, **¿cómo evaluar?**, se relaciona con los procedimientos y métodos de la evaluación, es decir, por las técnicas, instrumentos o pruebas utilizadas, los cuales se clasifican en:

- Tests o pruebas estandarizadas
- Tests o pruebas no estandarizadas
- Escalas de desarrollo
- Muestras del lenguaje

Las pruebas estandarizadas van dirigidas a la población general y están destinadas, unas a determinar niveles evolutivos y otras a evaluar patologías concretas; es decir, cumplen una función de tipo normativo.

Los tests estandarizados (Tablas 1 y 2) han tratado de proporcionar una apreciación global lo más detallada posible del lenguaje en sus diferentes aspectos, al aportar un nivel cuantificado, es decir, una edad del lenguaje, con el afán de objetivizar al máximo la información que se obtiene. En este sentido, ofrecen una visión parcializada del lenguaje,

ya que privilegian unos componentes sobre otros; además, se interpretan a partir de una teoría sui generis.

Las pruebas no estandarizadas, también denominadas informales, son muy útiles cuando los/las niños/as no responden a las estandarizadas. Son más flexibles tanto en su administración o aplicación como en su interpretación. La base de estas pruebas la constituye la observación y los registros del lenguaje espontáneo; por tanto, permiten evaluar aspectos del lenguaje no contemplados en los estandarizados y además, proporcionan una información muy útil para planificar la intervención.

Las escalas de desarrollo intentan estudiar el lenguaje del niño desde una perspectiva madurativa, proporcionando un perfil de desarrollo.

Las muestras del lenguaje, suelen ser utilizadas en niños/as pequeños. Tienen como objetivo recoger una muestra del lenguaje para luego ser objeto de análisis. Este tipo de pruebas son frecuentes para estudiar los niveles sintáctico y fonológico o la dimensión de forma del lenguaje.

Es claro, por los objetivos del estudio, que la investigación está centrada en el primer interrogante, es decir, ¿qué evaluar?. En este sentido, los otros dos interrogantes, aunque pueden ser tenidos en cuenta, no se constituyen en objeto de análisis para el presente proyecto.

Tabla 1. Tests Estandarizados (en inglés) y componentes del lenguaje que evalúan.

TEST	Fonética	Sintaxis
Semántica		
Assessment of Children's Language Comprehension (Foster, 1972).		*
Auditory Discrimination Test (Wepman, 1958).	*	
Basic Concept Inventory (Englemann, 1967).		*

Birth to three Developmental Scale (Bangs y Dodson, 1979).		*				*
Carrow Elicited Language Inventory (Carrow, 1974).		*				*
Clinical Evaluation of Language Functions (Semel y Wiig, 1980).		*				*
Denver Developmental Screening Inventory (Fewell y Langley, 1984).		*				*
Developmental Sentence Analysis (Lee, 1974).				*		
Fisher-Logemann Test of Articulation Competence (Fisher y Logemann, 1971).	*					
Goldman-Fristoe test of Articulation (Goldmann y Fristoe, 1969).	*					
Illinois Test Psycholinguistic Abilities (Kirk y cols., 1968)		*				*
Language-Related Test of Speech-Sound Discrimination (Bryen, 1974).		*				
Linguistic Analysis of Speech Samples (Angler y cols., 1973)		*				*
Miller-Yoder Test of Grammatical Comprehension (Miller y Yoder, 1972).		*				
Minnesota Child Development Inventory (Ireton y Thwing, 1972).		*				*
Northwestern Syntax Screening Test (Lee, 1969).				*		
Peabody Picture Voocabulary Test (Dunn, 1981).						*
Screening Test of Spanish Grammar (Toronto, 1973).		*				
Templin-Darley Test of Articulation (Templin y Darley, 1969)	*					
Test for Auditory Comprehension of Language (Carrow, 1973)		*				*
Test of Adolescente Language (Hammill y cols, 1987).		*				*
Test of Articulation Performance (Bryant y Bryant, 1983).	*					
Test of Early Language Development (Hresko y cols., 1981).		*				*
Test of Language Development-Intermediate (Hammill y Newcomer, 1982).		*		*		*
Test of Language Development-Primary (Newcomer y Hammill, 1982).		*		*		*
Utah Test of Language Development (Mechan y cols., 1973)						*
Verbal Language Development Scale (Mechan, 1958).						*
Vocabulary Comprehension Scale (Bangs, 1977).						*

Fuente: Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000. p. 37.

Tabla 2. Test Estandarizados en Castellano en función del Área que evalúan.

TEST	Fone/Fono.	Morf.	Sint.	Sem.	Prag.	Otros Aspect.
Test Illinois de Aptitudes Psicolinguísticas ITPA						Evalúa
Aptitudes						Psicoling.
Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño (TSA)		*	*			
Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON)	*	*	*	*	*	
Prueba para la Evaluación del Desarrollo Fonológico Infantil.		*				
Test de Vocabulario en Imágenes (Peabody)				*		
Registro Fonológico Inducido.		*				
Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)			*	*	*	*
Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica.	*					
Valoración de la Percepción Auditiva.		*				

Fuente: Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000. p. 39.

2.3. COGNICIÓN: PROCESOS MENTALES, PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO.

La cognición, así como el lenguaje, presenta características que la hacen un fenómeno altamente complejo; y en consecuencia, su estudio, es igualmente complejo y disperso.

Su naturaleza sistémica y multidimensional, parte del hecho de que la cognición tiene sus propias formas de organización que conforman su estructura, la cual si se representara, se vería como un tejido en cuya red circula todo lo que un ser humano es capaz de hacer, sentir y pensar. Esta apreciación lleva a afirmar que la cognición está presente en toda acción humana, o mejor, toda acción humana inteligente es producto del funcionamiento del sistema cognitivo; en tal sentido, las relaciones en apariencia de red, determinan el funcionamiento de ese sistema, y es allí donde se origina el carácter multidimensional de la cognición: la existencia de esas formas de organización hace que el sujeto cuente con unas estructuras, la mayoría de ellas ingénitas, y que gracias al concurso y presencia de factores orgánicos, madurativos, contextuales y de estimulación, incluso, educativos, son invariantes en el sujeto, aunque en la práctica pueda existir un alto grado de diferenciación entre un individuo y otro. Es así como la interacción entre esas relaciones, contribuye al origen de los complejos productos cognitivos del ser humano, que al ponerse en funcionamiento da cuenta de todo el conjunto cognitivo, como un sistema organizado.

Lo anteriormente expuesto destaca la organización sistémica de la cognición, no sólo durante el curso de su desarrollo, sino también en su funcionamiento. Por ello, aquí se propende por concebir la cognición

como sistema y no como un conjunto o la suma de aptitudes, capacidades y unidades de información independientes. Se trata, entonces, de un mecanismo o proceso enormemente organizado, cuyas numerosas partes están interconectadas. "En pocas palabras, el hombre no es acumulación o una suma de componentes cognitivos sin relación entre sí; es un sistema organizado de modo muy complejo, cuyos componentes interactúan entre sí". (Flavell, 2000, p, 16).

Un ejemplo claro del funcionamiento y estructura sistémica de la cognición lo constituye su mismo desarrollo. Durante el desarrollo cognitivo lo que realmente adquirimos es un conjunto unificado de estructuras cognitivas y no sólo una acumulación de entidades cognitivas mutuamente aisladas e independientes, psicológicamente desconectadas.

Hay razones suficientes para creer que los productos del desarrollo cognitivo se interrelacionan en nuestras mentes, uniéndose en forma de totalidades funcionales y no de una manera desorganizada, sin integración o sin conexión. Los esquemas piagetianos son uno de esos productos que dan cuenta de todo el conjunto cognitivo, como un sistema organizado.

"Según la teoría de Piaget, gran parte del desarrollo cognitivo del bebé consiste en la elaboración y coordinación mutua de unidades o estructuras cognitivas denominadas esquemas. Los esquemas hacen referencias a clases o categorías de pautas de conducta organizadas y ejercitas de un modo especial".¹¹⁵

¹¹⁵ FLAVELL, John. Op. Cit., p. 67.

El acuerdo teórico existente en torno al carácter sistémico del desarrollo cognitivo no niega la posibilidad que dos o más entidades cognitivas surjan de forma concurrente; es decir, procesos o estructuras que tienen su propia identidad, pero que en algún momento actúan de manera interdependiente, precisamente, porque las conductas o comportamientos cognitivos interactúan organizada y coherentemente con la tarea o actividad. De igual forma la concurrencia en el desarrollo cognitivo, la cual se relaciona directamente con la divergencia en el desarrollo infantil, plantea que unas entidades se pueden desarrollar más regularmente que otras y, en tal sentido, la primera puede desempeñar un papel facilitador en el desarrollo de la segunda.

Ahora bien, "en términos generales, la cognición se refiere a cada uno de los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas, y en los que influye: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y frecuentemente el lenguaje".¹¹⁶. En este sentido, supone una doble significación: la captación o representación conceptual de los objetos, partiendo de la percepción de los mismos y su comprensión o explicación (Acle y Olmos, 1995).

Esta capacidad de captación, así como su descripción y comprensión, propias de las estructuras cognitivas, encuentran su mejor explicación en el mecanismo propuesto por Piaget para acceder a cualquier tipo de conocimiento y, por ende, para lograr el aprendizaje. Se está, entonces, haciendo referencia a los procesos de acomodación y asimilación, los cuales, independiente del enfoque cognitivo, se

¹¹⁶ Diccionario de Ciencias de la Educación, 1988). Citado por ACLE T, Guadalupe y OLMOS R. Andrea. Problemas de Aprendizaje: enfoques teóricos. Universidad Nacional Autónoma de México: México D.F, 1995, p. 82.

consideran los marcos de referencia a partir de los cuales se desarrolla el sistema cognitivo del ser humano.

El modelo de asimilación – acomodación de Piaget proporciona una concepción global valiosa de cómo puede interactuar el sistema cognitivo humano con su medio ambiente exterior. Sin embargo resulta también un medio muy útil para comprender el desarrollo cognitivo, es decir, para conocer como puede desarrollarse de un modo gradual el sistema cognitivo del niño gracias a la maduración y la experiencia¹¹⁷.

La asimilación, entonces, se refiere al proceso de adaptar los estímulos externos a las propias estructuras mentales internas; en otras palabras, es la interpretación o construcción de unos eventos o acontecimientos externos en función de la manera como el sujeto comprende la realidad disponible en él mismo. La acomodación significa el proceso inverso, o mejor complementario; esto es, adapta esas estructuras mentales a la estructura de los mismos estímulos, es la captación mental de las cualidades estructurales de la información que proviene del medio. “En las adaptaciones cognitivas puede decirse que las personas se acomodan a la estructura particular de sus objetos de conocimiento al mismo tiempo que asimilan esos objetos a sus propias estructuras cognitivas” (Flavell, p, 18). Desde esta mirada, el sujeto, o mejor, la mente del sujeto construye sus estructuras de conocimiento tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y reorganizándolos, lo que hace pensar que el sistema cognitivo es sumamente activo.

Mediante asimilaciones y acomodaciones repetidas a un medio determinado, el sistema cognitivo se desarrolla levemente, haciendo posibles asimilaciones y acomodaciones relativamente nuevas y diferentes, que a su vez producirán pequeños avances en el

¹¹⁷ FLAVELL, John. Op. Cit., p.19.

desarrollo mental. De esta forma el proceso dialéctico del desarrollo prosigue su camino gradual, pasito a pasito¹¹⁸.

En conclusión, el modelo del sistema cognitivo humano, de acuerdo con Piaget, hace especial hincapié en la interacción o colaboración constante de los factores o estructuras cognitivas internas; es decir, los conceptos y habilidades que el sujeto ya posee, con los estímulos externos. En tal sentido, se requiere de estas dos fuerzas para construir el conocimiento. Al respecto Flavell¹¹⁹ expresa que, "lo que ya se conoce determinará y restringirá en gran medida la información ambiental que puede percibirse y procesarse, de la misma forma que lo que puede percibirse y procesarse es una llave fundamental para la activación de los conocimientos que ya se poseen y para la adquisición de nuevos conocimientos".

Atendiendo a otro asunto, los formalismos para entender la cognición han sido diferentes. Por ejemplo, Piaget ha optado por el uso de la lógica; autores interesados en el tema, después de mediados del siglo XX, se han valido del procesamiento de información y los modelos computacionales para explicar la simulación de los procesos mentales; y, podría decirse que Vygotski utilizó el lenguaje, específicamente el significado de la palabra, para dar a entender que muchos de los actos cognitivos están mediados por instrumentos simbólicos.

Pero fundamentalmente, el estudio de la cognición se ha centrado sobre tres frentes de trabajo reconocidos: los procesos mentales, el procesamiento de la información y el dominio del conocimiento. Al respecto, es importante admitir que la psicología cognitiva es considerada la disciplina que ha orientado y aportado los más valiosos análisis y desarrollos investigativos en este campo del conocimiento; lo

¹¹⁸ Ibid., p. 21.

que no quiere decir que sea la única disciplina que le interesa la temática. Tal vez, una de las causas principales del auge de la cognición durante los últimos lustros se debe a los vínculos, unos más fuertes que otros, con otras disciplinas: en tal sentido la cognición, al igual que el lenguaje, no es objeto de estudio de una sola disciplina; en la cognición aparte de la psicología, la lingüística, la filosofía, las neurociencias, la antropología y la inteligencia artificial, están jugando un papel determinante para el desarrollo y la consolidación de la investigación en este campo.

A pesar del interés de algunos cognitivistas por estudiar uno de los frentes de trabajo, los desarrollos en la temática, hoy, definitivamente muestran un afán por integrarlos. Pero esta interacción tiene unas formas particulares de organizarse, no es una mezcla sin sentido, cada uno de ellos cumple un papel dentro del funcionamiento cognitivo del ser humano, a saber: el sujeto cuenta con entidades mentales internas, las cuales se explican en términos de estructuras, éstas entran en funcionamiento o acción para generar, codificar, transformar, almacenar o recuperar cualquier información, es decir, se utilizan estrategias para procesar la información para que pueda ser interpretada por el sujeto; finalmente, esa información manipulada así, le permite al individuo descubrir o adquirir conocimientos de diferente naturaleza o de un dominio específico del conocimiento.

Esta concepción de cognición tiende, por tanto, a ser amplia e inclusiva, y a encontrar en la psicología cognitiva un campo importante de desarrollo. Sin embargo, acogiendo una explicación analítica del fenómeno de la cognición, se intentará desagregar el concepto en sus frentes de trabajo mencionados, lo que no quiere decir, segmentarlo;

¹¹⁹ Ibid., p. 19.

seguramente para describir uno de ellos, habrá que apoyarse en los otros dos.

Existe un consenso entre los teóricos e incluso entre las disciplinas, que la cognición explica la conducta, gracias a la presencia de diversos procesos que desempeñan un papel determinado en la ejecución de diversas funciones de orden psicológico; es decir, que la cognición estudia los llamados procesos mentales o intelectuales con el fin de comprender la conducta humana. De igual forma, existen coincidencias en torno a los procesos más estudiados y que hacen parte, por tanto, del sistema cognitivo: la percepción, la atención, el lenguaje, la memoria, el razonamiento, la representación, el pensamiento y los conceptos, dentro de los cuales pueden existir otros procesos que se consideran complementarios para el estudio de la mente; por ejemplo, en el lenguaje, se encuentra la comprensión, la producción, la lectura y la escritura.

Otros autores han incluido la conciencia, la inteligencia, la imaginación, la resolución de problemas, el mismo aprendizaje, como procesos que hacen parte del conjunto del sistema cognitivo humano. Es más, hay autores que han considerado los movimientos motores organizados como un componente más del dominio cognitivo. Lo que si es claro, es que estos procesos, tradicionales o no tradicionales, inferiores o superiores, simples o complejos, se conciben como un sistema de procesos interactuantes que facilitan, por un lado, la interpretación de información y, por otro lado, la construcción o producción de conocimiento.

Precisamente la psicología cognitiva ocupa gran parte de su discurso en comprender las entidades mentales, a partir de las cuales se

configura o explica la conducta del individuo. Se hace pertinente reconocer, entonces, que estos procesos mentales son estructuras con una forma de organización interna, donde aparte de las múltiples relaciones que se suscitan entre ellas, también reclaman por una autonomía funcional; al respecto Mayer¹²⁰ expresa que "las personas están dotadas de un número de procesos cognitivos básicos que, si bien estrechamente relacionados, han sido separados y estudiados individualmente..."; que por supuesto se reconoce, pero que encuentran en las relaciones entre los diferentes niveles de organización, en primer lugar, un campo atractivo y sugestivo de estudiar, y, en segundo lugar, una explicación más coherente, real y apropiada para comprender el funcionamiento cognitivo humano.

Ahora bien el procesamiento de información se constituye en el núcleo central de cualquier explicación del funcionamiento cognitivo. Independientemente del enfoque, casi todas las miradas acuden al mecanismo del procesamiento de la información para descubrir e interpretar cuáles son los procesos subyacentes al funcionamiento del comportamiento humano. Actualmente se puede sostener que el enfoque de procesamiento de información es la principal estrategia para el estudio del desarrollo cognitivo.

En este enfoque la mente humana se considera como un sistema cognitivo complejo, análogo en algunos aspectos a un computador digital. Como un computador el sistema manipula o procesa información que llega del entorno o que ya está almacenada en el sistema. Procesa la información de diversas formas: codificándola o decodificándola; comparándola o combinándola con otra información; almacenándola en la memoria y recuperándola de la memoria; poniéndola o

¹²⁰ MAYER E, Richard. Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición. Buenos Aires: Paidós, 1996, p. 22.

retirándola del foco atencional o de la conciencia¹²¹

Al respecto es preciso aclarar que la presente investigación promueve un concepto de procesamiento de información desde la psicología cognitiva y no desde la ciencia cognitiva; en consecuencia, se inclina por la versión débil de la que habla Pozo en su libro "Teorías Cognitivas del Aprendizaje", en el cual plantea una cierta equivalencia funcional entre la mente humana y el funcionamiento del computador, es decir, se concibe la mente humana como un sistema complejo que recibe, almacena, recupera, transforma y transmite información. Mientras que la ciencia cognitiva, define la cognición como "un conglomerado de distintas contribuciones, consiste en el estudio de los sistemas inteligentes, ya sean naturales o artificiales... Presupone que en todos ellos se da un procesamiento de información, la cual se presenta en forma de símbolos, que cualquier organismo o máquina deben transformar y procesar mediante reglas y algoritmos"¹²².

El procesamiento de información en su versión débil parte del supuesto de que

el ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información proveniente de los estímulos presentes en el medio, la distribuye en categorías y finalmente toma una decisión, que puede dar o no, lugar a una respuesta, que a su vez le vuelve a poner en contacto con el mundo externo. Todos estos procesos psicológicos, se realizan en una secuencia de etapas a lo largo de las cuales la información sufre una serie de transformaciones en las que participa el individuo¹²³.

¹²¹ FLAVELL, John. Op. Cit., p. 107.

¹²² CARRETERO, Mario. Op. Cit., p. 77.

¹²³ Diccionario de Ciencias de la Educación, 1988. Citado por ACLE T, Guadalupe., OLMOS R, Andrea. Op. Cit., p. 86.

Definición ésta que sugiere varios asuntos. El primero, es que el estudio de la cognición desde el procesamiento de la información incluye tanto la conducta observable como los procesos internos no observables; en segundo lugar, se enfoca en cómo el sujeto busca patrones, descubre la información y aplica estrategias, esto es, aparte de tomar en cuenta los productos, se interesa por el proceso, a través del cual se adquiere información; en tercer lugar, y como consecuencia del anterior, “proporciona una versión detallada de qué hace realmente el sistema cognitivo del sujeto, cuando se enfrenta con alguna tarea o problema” (Flavell, 1977); y, el cuarto y último asunto, indica que, la información procesada puede originarse por diferentes vías, es de diferente tipo y se organiza en unidades distintas en complejidad y abstracción.

Según Acle y Olmos (1995), en “términos simplificados, el modelo de procesamiento de información está conceptualizado como el estudio de la manera en que la información sensorial que es recibida es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada. Para entender cómo cada uno de estos procesos toma parte en el flujo de información, deben ser identificados tres componentes que generalmente subyacen en los modelos de procesamiento de información:

1. Un componente estructural, que define los parámetros dentro de los cuales la información puede ser procesada en determinado estadio.
2. Un componente de control o estrategia, que describe las operaciones de los diversos estadios.
3. Un proceso ejecutivo, a través del cual las actividades de los estudiantes son monitoreadas”.

Kirk y Gallagher (1989)¹²⁴, diseñaron un modelo de procesamiento que “permite comprender el funcionamiento normal de un individuo puesto que la manera a través de la cual los niños adquieren la información es mucho más compleja de lo que comúnmente se piensa”

Primer elemento, de entrada, donde los estímulos del ambiente o del propio cuerpo son recibidos por medio de los sentidos, e inmediatamente después, son percibidos por diferentes vías: visual, auditiva, gustativa, táctil, kinestésica y olfativa. Este elemento de entrada, se constituye un sistema complejo que, añade al estímulo, la experiencia vivida.

Un segundo elemento, el procesamiento propiamente dicho, consiste en las distintas operaciones mentales que interpretan las percepciones, con el objeto de alcanzar acciones efectivas. Estas operaciones incrementan su nivel de complejidad a medida que el niño crece, entre ellas, Kirk y Gallagher incluyen en su modelo las siguientes: memoria, asociación, razonamiento, extrapolación y evaluación.

Un tercer elemento clave de este modelo, es la expresión. Habilidad que facilita la comunicación de las ideas y los sentimientos. Kirk y Gallagher dividen el dominio expresivo en dos habilidades la expresión vocal y la expresión motora. Para ellos la expresión vocal se refiere al lenguaje permite proyectar de manera cada vez más compleja y sutil, los mensajes que emergen al poner en funcionamiento las operaciones mentales.

¹²⁴ KIRK, S.A., GALLAGHER, J. Educating Exceptional Children. U.S.A.: Houghton Mifflin Co. Citados por ACLE T, Guadalupe., OLMOS R, Andrea. Op. Cit., p. 88-89.

Y un último elemento, la toma de decisiones, el cual es descrito por estos autores en función de cuatro procesos:

1. La atención: los estímulos y las percepciones hacia los que se debe enfocar la atención, para que los irrelevantes sean relegados.
2. El pensamiento: capacidad de llevar a cabo actividades que impliquen un rango completo de habilidades intelectuales así como la capacidad de responder a una rutina o costumbre. Son las operaciones mentales que deben ser aplicadas a un problema dado.
3. El modo de expresión que se elige. Se debe escoger aquella expresión que sea más adecuada para dar solución a un determinado problema.
4. La retroalimentación: el uso que se hace de la información en relación con la propia ejecución.

Aparte entonces de la serie de procesos o estrategias para realizar actividades cognitivas, el procesamiento de información incluye una estructura de contenidos que se conforman como una red de conceptos y relaciones, las cuales se construyen a partir del significado de las palabras o por el conocimiento de cómo hacer diversas cosas.

De acuerdo con Kail y Bizans (1992),

la investigación cognoscitiva que parte del procesamiento de información actualmente tiene dos características. La primera característica es la tendencia a la identificación y medición de procesos y representaciones que intervienen entre el estímulo y el

comportamiento. Se presumen mecanismos o sistemas invariantes subyacentes al almacenamiento de información y se examinan los mecanismos particulares que facilitan o limitan la velocidad y eficiencia en la recuperación y elaboración de dicha información. La segunda característica de la investigación desde el procesamiento de información es la diversidad en cuanto a los procesos a los que se aplican los conceptos y métodos del modelo. Las áreas de atención, percepción, memoria y razonamiento, por ejemplo, son subdivididas para un análisis de cada proceso¹²⁵.

Para concluir con el segundo frente de trabajo, el procesamiento de información, se podría decir que éste se concentra básicamente en el análisis de procesos particulares, los cuales se consideran componentes de la mente humana.

Ahora bien, dentro de la teoría de los sistemas, podría decirse que los procesos mentales constituyen las estructuras, el procesamiento de información, la red de relaciones, las cuales determinan el funcionamiento cognitivo; y, el conocimiento, el producto de la interacción entre las relaciones y los subsistemas. Esta precisión está encaminada a afirmar que esos frentes de trabajo de la cognición, no pueden darse el uno sin los otros.

En efecto, los enfoques cognitivos subrayan de alguna manera el carácter constructivo de la adquisición del conocimiento. Lo importante es cómo construye el sujeto su base de conocimiento y cómo interactúa con dicho conocimiento, es decir, el conocimiento desde la mirada cognitiva es una cuestión productiva, generativa y gobernada por reglas, en este caso por el uso de unas estrategias.

¹²⁵ RODRÍGUEZ Arocho, Wanda C. Vygotski, el enfoque sociocultural y el estado actual de la investigación cognoscitiva. En: Revista Latinoamericana de Psicología: El Siglo de Vygotski y de Piaget. Volumen 28 No 3. Bogotá D.C, 1996, p. 468.

“Cuando la información ha sido recibida y determinada como relevante, debe actuarse sobre ella. Para que ésta sea útil en el futuro, debe estar vinculada al conocimiento previo, elaborada y codificada de manera que provea un acceso y una activación apropiadas” (Acle y Olmos p, 83). Supone, entonces, que el conocimiento interviene en la historia: el pasado organiza el presente e infiere el futuro; es decir, el conocimiento requiere hacerse consciente, lo cual se logra con la presencia de unas estructuras soportadas biológica y psicológicamente y con un mecanismo que adapte, procese y comprenda la información.

El lenguaje, su evaluación, y el sistema cognitivo son pues los pretextos, ello se justifica en un sentido, por constituirse en componentes esenciales que motivan la formulación de esta investigación; y, en otro sentido, porque son los fenómenos a partir de los cuales se han desarrollado las prácticas y los discursos, objeto del siguiente capítulo.

CAPÍTULO TRES

“LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS”



3. LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS

3.1 DE LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN LA POBLACIÓN INFANTIL

La evaluación del lenguaje ha experimentado cambios espectaculares en las últimas décadas. Nuevos campos y nuevos métodos se han incorporado al proceso; aunque en contraste, los progresos teóricos no sean suficientes.

En el capítulo anterior se precisaba que el proceso de la evaluación, cualquiera que sea su ámbito, entre éstos el lenguaje, por tiempo atrás, pretende responder a tres interrogantes, ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar? y ¿cómo evaluar?.

¿Qué evaluar? es, tal vez, el primer interrogante que cualquier profesional se hace, con la intencionalidad de indagar por el estado comunicativo de un niño. Esta pregunta se relaciona con la naturaleza del fenómeno del lenguaje, y por tanto alude a qué se pretende evaluar; es decir, se centra en el análisis de las realizaciones del sujeto objeto de evaluación. Atiende, entonces, a la correlación entre teorías, que de acuerdo con el enfoque, determina los procesos, los instrumentos y los métodos para brindar la información necesaria y la manera como ésta ha de ser recogida y cómo y cuándo hacerla disponible y comunicable; supone, por tanto, una racionalidad propia que orienta la evaluación.

Al hilo de lo expuesto y considerando la pregunta que guía esta primera parte de la evaluación, ¿qué evaluar?, se propone, describir cuáles han

sido los criterios, indicadores o procesos que responden a este interrogante.

Para dar cuenta de lo anterior, es importante aclarar que se asume la lógica establecida respecto a las dimensiones del lenguaje analizadas, esto es: estructural, funcional y comportamental, con el fin de acercarnos a nivel de profundidad teórico de tipo descriptivo, el cual surge de la información registrada en los protocolos de evaluación, producto de la praxis profesional de varios fonoaudiólogos.

Las tres dimensiones expuestas (estructural, funcional y comportamental), como se mencionaba en el capítulo anterior, han resultado esenciales para brindar cualquier tipo de aclaración teórica o metodológica del lenguaje y, por extensión, para la evaluación misma. En efecto, los diferentes enfoques evaluativos han apuntado a una de estas dimensiones, pero pocos integran los tres sentidos fundamentales de cada dimensión.

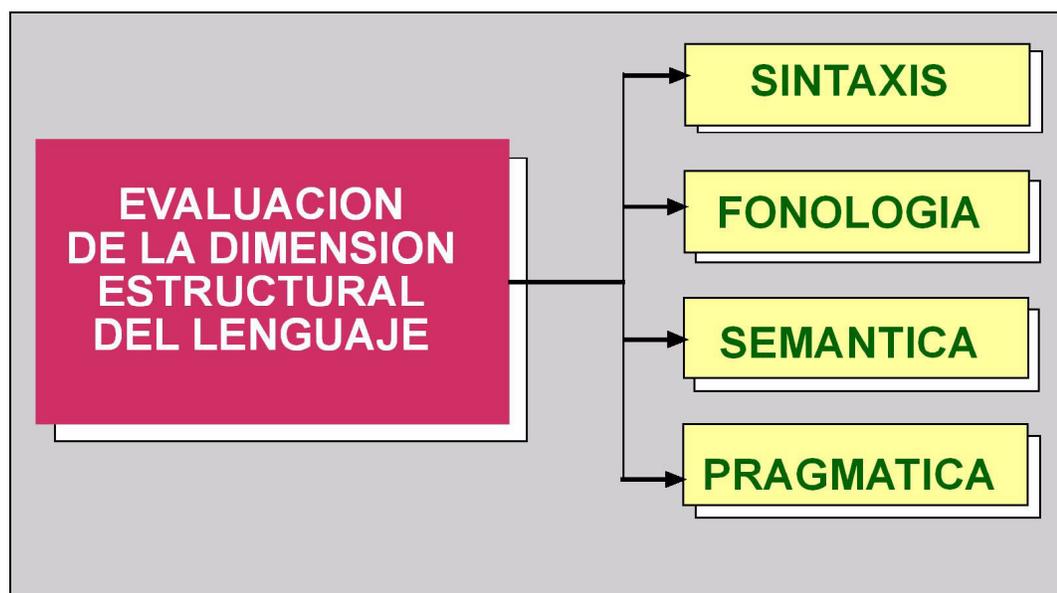
Estas tres dimensiones proporcionan, además, información importante para inferir, desde allí, los sustentos epistemológicos y metodológicos de las diferentes teorías del lenguaje; es así como sus enfoques y modelos se derivan de posturas teóricas en torno al lenguaje. De esta manera, la evaluación del lenguaje oral se ha caracterizado por estar enmarcada dentro de enfoques o teorías que atienden específicamente a las dimensiones estructural, funcional o comportamental del lenguaje.

3.1.1 La evaluación de la dimensión estructural del lenguaje. La dimensión estructural o formal, se relaciona directamente con la descripción de los niveles físico, biológico, psicológico o lingüístico de la comprensión y producción del lenguaje. En este nivel se analiza la

composición de aquello que se utiliza para comunicar y responde a la pregunta del “qué es” lo que constituye el mensaje oral. Con seguridad, la lingüística se constituye en la disciplina que más ha estudiado e investigado sobre los aspectos estructurales del lenguaje, de hecho, cualquier análisis que se realice desde esta dimensión y bajo cualquier enfoque teórico, tendrá que acudir, necesariamente, a los componentes lingüísticos.

Al privilegiar el análisis lingüístico del lenguaje, los niveles de la lengua se constituyen en los ejes fundamentales de la evaluación, esto es, la sintaxis, la morfología, la fonología, la semántica y la pragmática (Figura 10).

Figura 10. Evaluación de la dimensión estructural del lenguaje



Nivel sintáctico Se relaciona con el análisis de cómo el niño construye las palabras a través de la combinación de unidades y de las estructuras de las frases y las relaciones entre sus componentes.

La sintaxis le proporciona al lenguaje un orden, agrupación y jerarquía para extraer el significado real de la idea; es decir, es el componente que organiza y expresa significados por medio de la gramática. Lo anterior, entonces, pretende afirmar que, este nivel no sólo alude a un análisis lingüístico puro, sino que también, tiene requerimientos cognitivos que deben ser tenidos en cuenta.

Este nivel se constituye en uno de los más estudiados desde el criterio evolutivo, paradójicamente, es el que tiene manifestaciones más tardías en los/las niños/as; pero, una vez aparece la primera estructura, es el que más rápido se desarrolla y, por decirlo de alguna manera, culmina su proceso.

El nivel sintáctico se constituye en uno de los universales lingüísticos planteados por la gramática generativa, lo que habla, por tanto, de unas características generales en su adquisición, desarrollo y estructura (todas las lenguas tienen reglas que regulan el orden para combinar palabras y frases y comunicar una idea); no obstante, existen particularidades propias que diferencian una lengua de otra.

El desarrollo de la sintaxis es explicado desde el conductismo como un aprendizaje que se da en primer lugar por la imitación, la práctica (repetición) y el refuerzo (le enseña al/la niño/a en qué casos tiene que usar cada forma). El innatismo, da cuenta de unos principios y procesos según los cuales se construyen las frases en las lenguas particulares, gracias a propiedades innatas de la mente humana, que en el caso de la gramática generativa de Chomsky correspondería al "Dispositivo de Adquisición del Lenguaje – DAL-". La afirmación de que el sujeto necesita de ciertas estructuras cognitivas para el desarrollo del lenguaje, y dentro de éste, de la sintaxis, poniendo en evidencia procedimientos

específicos que debe desarrollar el sujeto para dominar dichas estructuras, proviene de la explicación cognitiva que sustenta el papel de las estructuras cognitivas en el procesamiento del lenguaje. Finalmente, la corriente interaccionista derivada de los planteamientos de Vygotski y Bruner, afirma que la adquisición y desarrollo de la morfosintaxis se sitúa en un contexto de análisis más amplio, el contexto en que se produce el proceso comunicativo que se da entre un hablante y un oyente (Belinchón, 1985). Lo anterior, entonces, sugiere una posición de tipo pragmático, ya que esta corriente, se detiene en los usos, es decir, fines y funciones que cumplen las estructuras lingüísticas en los intercambios comunicativos.

La combinación de unidades que recoge el modo como se construyen las palabras y cuáles son posibles, se ha denominado morfología. Para algunos autores la morfología es el puente que une la semántica con la sintaxis. En efecto, lo que hace que un individuo identifique si una frase es correcta o ambigua, es la relación entre la categoría gramatical (en la lingüística generativa transformacional corresponde o al sintagma nominal o sintagma verbal) con el significado y el orden en el cual se produce. En tal sentido, el sistema sintáctico está evidentemente relacionado con la función semántica del lenguaje; la estructura de una frase puede variar en función del énfasis significativo que se le otorgue.

La morfología dentro de la evaluación del lenguaje oral, no es un asunto que frecuentemente sea tenido en cuenta; no obstante, parece ser un aspecto implícito al contemplarse la evaluación de la sintaxis en su forma más general. La variación de un morfema en una palabra cualquiera define el género, el número e incluso la conjugación de un verbo, y por extensión, el significado: *“Sus expresiones son coherentes, con **apropiada organización de los diferentes elementos gramaticales;***

hay concordancia en el **manejo del género y número** gramatical, es ocasional la **conjugación adecuada de verbos irregulares**"¹²⁶.

Ahora bien a la sintaxis no sólo le interesa la combinación entre unidades, sino también, entre palabras; combinaciones que se dan gracias al conocimiento y a la puesta en escena de un sistema de reglas que organizan formalmente el sistema lingüístico; es decir, hace referencia a una organización estructural del lenguaje, organización ésta que se le ha acuñado el término de **gramática**. Nivel que generalmente se homologa a la determinación del tipo de estructura utilizada por un sujeto para expresar sus ideas; ocasionalmente se especifica la clase de palabras que acompañan dicha estructura: "Sus expresiones se caracterizan por la utilización de **frase simple**, con utilización de **sustantivos, pronombres, verbos, artículos**; con correcto manejo del **género y número** gramatical"¹²⁷.

Estos dos aspectos del nivel sintáctico, la estructura de la oración y los tipos de palabras usadas dentro de las oraciones, los profesionales los consideran un factor fundamental al determinar una edad de funcionamiento lingüístico, tal vez, por ser un proceso evidente y de rápida evolución en el sujeto.

"Maneja **verbos** con errores en la conjugación, usa **artículos, adverbios** de tiempo y lugar inadecuadamente, en ocasiones omite **conjunciones, pronombres y conectores**"¹²⁸. "Sus expresiones son coherentes, pero poco fluidas, con apropiada **organización de los diferentes elementos gramaticales**"¹²⁹.

¹²⁶ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 2

¹²⁷ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 5, profesional 2.

¹²⁸ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 3.

¹²⁹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 4.

Vemos cómo en estos dos fragmentos de protocolos de evaluación, que a la gramática le interesa explorar la estructura de los componentes de la oración, del texto o del discurso, al analizar los enunciados lingüísticos correctamente formulados.

Generalmente dentro de la sintaxis se estudia:

- tipos de construcciones sintácticas,
- complejidad de los sintagmas nominales y verbales,
- oraciones con errores u omisiones sintácticas,
- variedad de estructuras utilizadas,
- longitud media de las producciones,
- estructura interna de las producciones emitidas: coordinación, subordinación y,
- diferentes clases de palabras formales utilizadas.

Este tipo de análisis sintácticos, realmente son poco frecuentes en los reportes de evaluación, básicamente se circunscriben a mencionar la construcción sintáctica y las oraciones con errores u omisiones sintácticas.

Para atender a los criterios mencionados, en el nivel sintáctico se tienen en cuenta las siguientes actividades:

- Completar frases.
- Indicar un dibujo pertinente a la frase dada (señalización).
- Ejecutar una orden verbal con material figurativo o simbólico (involucra la capacidad de comprensión de la sintaxis compleja y la

retención mnemónica inmediata), llamada también ejecución motora ante orden verbal.

- Conocimiento de estructuras sintácticas,
- Identificar las estructuras empleadas por el sujeto y las reglas aplicadas

Nivel fonológico. Parte del conocimiento del lenguaje, consiste en distinguir los sonidos particulares utilizados en una lengua, es decir, la fonología. La fonología es algo más que el repertorio de sonidos de una lengua; incluye reglas para la formación de palabras correctas.

La fonología incluye la fonética; frecuentemente se asumen ambos términos como sinónimos, pero realmente no deben confundirse: la fonética articuladora se ocupa de estudiar cómo se producen físicamente los sonidos del lenguaje; mientras que la fonología se encarga de estudiar cuáles sonidos se han privilegiado e idealizado como fonemas, los cuales contrastan entre sí, pues al cambiar uno por otro en una palabra, se debe producir una variación del significado. Los hablantes de un idioma deben ser capaces de producir todos los contrastes fonéticos significativos de ese idioma y han de aprender también que contrastes no son significativos.

La fonética parece ser un asunto relevante dentro del proceso de evaluación de este nivel, su análisis se circunscribe a la producción física de los sonidos. Los siguientes fragmentos de protocolos así lo demuestran: *“No presenta **patrones erróneos en la articulación**, sólo se encontró que falta un poco de automatización de la producción de la /rr/ en posición inicial de la palabra y en algunas palabras en posición inversa”*¹³⁰. Este testimonio evidencia que el asunto de la fonética tiene

¹³⁰ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 6, profesional 2.

que ver directamente con la articulación de los fonemas, específicamente con el punto y modo, situación que es más rica en su análisis cuando un sujeto presenta errores en la pronunciación de los mismos: *“Presenta **errores articulatorios** en casi todas las palabras, por repetición reproduce la mayoría de los **fonemas** en sílaba directa la excepción de /r/, /rr/, /ch/. Distorsiona /f/, /b, /s/ inconsistentemente. Sustituye /j x k/, /rr x v/, /r x l/, /d x t/. Omite /r/ y /l/ en sílabas trabadas y /s/ en inversa y media”¹³¹.*

El sistema fonológico se desarrolla en un primer momento con sonidos naturales que emite el niño asociados a la acción de tragar y masticar durante la comida, es decir, las actividades prelingüísticas: *“Las **actividades prelingüísticas de masticación y deglución** las realiza sin dificultad, según refiere la madre; las praxias orofaciales las realiza por imitación como sacar la lengua en punta, llevarla a los lados, tocar rugas palatinas, abrir y cerrar la boca, los ojos, soplar, dar besos”¹³².*

Precisamente la nominación de prelingüístico es bastante apropiada, por la razón de que estas actividades y las praxias orofaciales (las cuales dan cuenta del funcionamiento de los órganos fonoarticuladores) son fundamentales para la buena producción de los sonidos del habla.

De acuerdo con lo anterior, es importante establecer que en el desarrollo fonológico intervienen tres componentes: auditivo - perceptivo, cognitivo-lingüístico y neuromotriz-articulatorio; afirmación ésta que se hace evidente en el proceso de desarrollo evolutivo de la fonología, trabajado en las últimas décadas por Stampe (1969) e Ingram (1971), citados por Acosta (1996), bajo el concepto de procesos fonológicos.

¹³¹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 3.

Stampe¹³³,

desarrolló la teoría de la fonología natural y se articula sobre la noción de proceso fonológico, definido como una operación mental, los niños no adquieren realmente un sistema fonológico más bien empiezan con serie de procesos innatos y universales y después aprenden a suprimir o limitar aquellos procesos que no tienen lugar en su lenguaje. Aunque los procesos fonológicos proporcionan un buen método para describir los patrones de error, existen dudas en cuanto a su definición, no existen evidencias que demuestren que éstos sean realmente operaciones mentales.

Posteriormente, Ingram (1976, 1979) ha profundizado también en esta perspectiva de la fonología natural basándose en los postulados de Stampe. Ingram describe el desarrollo fonológico de forma paralela a los estadios de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget. Así mismo, le concede un papel activo al niño en el proceso de adquisición fonológica y se basa en las nociones de funciones de adaptación y organización del desarrollo infantil propuestas por Piaget.

Siguiendo a Ingram, según Acosta¹³⁴, el proceso de adquisición fonológica requiere:

- La palabra adulta, o repertorio de sonidos producidos en un lenguaje determinado.
- La fonología infantil, donde el niño estructura, de forma activa y progresiva, su propio sistema fonológico con la participación de las dimensiones de percepción, organización y producción. El niño va

¹³² Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 5, profesional 2.

¹³³ STAMPE. (1969, 1971). Citado por ACOSTA. Op. Cit., p. 56.

¹³⁴ ACOSTA. Op. Cit., p. 57.

asimilando y acomodando progresivamente sus patrones iniciales para parecerse más al sistema adulto.

- La palabra infantil, la cual sería el grupo de sonidos que el niño realmente produce.

Según Ingram¹³⁵, el niño va estructurando y consolidando progresiva y gradualmente su propio sistema fonológico, existiendo preferencias fonológicas, con el objetivo de acercarse al modelo adulto. Ello demuestra que Ingram no admite un orden de adquisición fonológico universal, sino que reconoce la variabilidad individual. Además, afirma que las preferencias fonológicas observadas en los/las niños/as pueden ser debidas a los contextos fonéticos de los sonidos, dado que éstos no se adquieren de forma aislada, sino como ítems léxicos.

*"Su habla espontánea se torna ininteligible por falta de perfeccionamiento de algunos **procesos fonológicos** en donde se observan **reducciones silábicas**, sustituciones por fallas en puntos articulatorios, /s/ por /ch/, que hacen su habla poco entendible"*¹³⁶. En este fragmento de protocolo se observa que algunos profesionales tienen interés por indagar acerca de los procesos fonológicos, de tal manera que la fonética no se constituya en el único objetivo de la evaluación de este nivel

La teoría cognitiva también ha tratado de explicar el fenómeno de desarrollo fonológico. Ferguson y Macken (1978, 1983) indican que los/las niños/as formulan hipótesis sobre el sistema fonológico que está siendo adquirido y luego comprueban y revisan estas hipótesis sobre la

¹³⁵ Ibid., p. 59.

¹³⁶ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 2.

base de la experiencia lingüística; reconocen la existencia de algunos patrones universales en la adquisición del habla de los niños.

Dentro de este nivel es frecuente la evaluación de:

- La comprensión fonológica: diferenciación de sonidos y ruidos ambientales, diferenciación de dos palabras o logotomas, diferenciación entre pronunciación correcta e incorrecta de una palabra.
- En cuanto a la producción, muestra de lenguaje espontáneo, lenguaje dirigido (prueba de desarrollo fonológico específica), denominación

Nivel semántico. *“La función de **representación** está instalada pero ésta es poco enriquecida ya que presenta un **vocabulario** reducido que no le permite una adecuada **denominación** de objetos, personas y situaciones. Efectúa **clasificaciones** de los objetos por impresiones sensoriales más no porque reconozca los atributos de criterio para hacerlo; **reconoce** los objetos por su uso y función y establece **asociaciones** de relación entre ellos; **cumple órdenes** sencillas con referencia a los objetos presentes o ausentes, responde al nombre y lo produce aproximado, igualmente comprende algunas situaciones relacionadas con situaciones cotidianas”¹³⁷.*

El anterior fragmento de protocolo resume de alguna forma los aspectos contemplados en este nivel. Como se observa, la semántica abarca el contenido del lenguaje y representa el estudio del significado de las palabras y las combinaciones de palabras. Dentro de este nivel se

¹³⁷ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 2.

observan, los trabajos que han vinculado el desarrollo lingüístico temprano con los procesos cognitivos.

En tal sentido, el grado de desarrollo semántico se determina mediante la consistencia, desde el punto de vista del significado, de las combinaciones de palabras:

- El significado léxico o vocabulario, es decir, el significado de las palabras cuándo estas se utilizan para designar clases de objetos, seres, eventos o características; además, permiten establecer categorías (agrupaciones de distintos referentes que tienen unas características o rasgos comunes) de palabras. Se significa un referente o miembro de una categoría por las características perceptuales y funcionales que posee: *“Reconoce **objetos** de algunas **categorías** de partes corporales gruesas, prendas de vestir, animales, hace algunas **asociaciones** sencillas del objeto con su uso, cumple órdenes simples de una orden con objeto presente y ausente; comprende cuando se le dice “no”, reconoce a los miembros de su familia”*¹³⁸.
- Sobreextensión del significado (uso de palabras para aplicar a un rango más amplio de referentes, uso de una palabra para una variedad demasiado extensa de referentes).
- Infraextensión de significado (uso exclusivo de una palabra para un subtipo de los referentes en la categoría adulto).

Estos dos últimos desarrollos semánticos, aunque son evidentes en el proceso evolutivo del significado en los/as niño/as, es poco frecuente su

análisis en la evaluación; generalmente hay un predominio del primero, precisamente por la relación entre ese significado léxico semántico con la comprensión del/la niño/a. No obstante, al/la niño/a adquirir los significados de las palabras, por cualesquiera de los desarrollos semánticos arriba descritos, siempre intervienen dos áreas de competencia, la acción del sujeto sobre el objeto y la interacción social.

Las adquisiciones semánticas del lenguaje dependen del grado de comprensión del sujeto (nivel de experiencias y organización interna del mundo que le rodea). Desde este enfoque la evaluación de la semántica está relacionada con la comprensión de referentes concretos, conceptos y relaciones lógicas, expresados a través de determinados tipos de palabras (significados léxicos y gramaticales)¹³⁹.

De otro lado, en este nivel se distingue entre significado referencial o intencional, y el significado gramatical.

"El significado referencial" es la representación conceptual expresada por la palabra. Son las palabras de contenido que tienen un significado de referencia externa en el sentido usual: identifican y describen. Incluye, el conocimiento de los objetos y de las relaciones entre los objetos, del concepto que el niño extrae de los objetos. De esta relación entre los objetos y eventos surge el contenido del lenguaje de los niños: *"El lenguaje oral se caracteriza por un retardo leve en el proceso de producción del mismo, con un mejor desempeño en el proceso de interpretación, lo que se refleja en: buenos niveles de **representación mental** de los objetos, de las acciones y de las personas efectuando identificación por **señalamiento y denominación***

¹³⁸ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 3, profesional 2.

¹³⁹ Ibid., p. 90.

*aproximada; dicho reconocimiento lo hace a través de las impresiones sensoriales. Se está iniciando la identificación e integración de los atributos de criterio de los objetos para dar paso a la **categorización** de la información; **discrimina categorías semánticas** por medio de la identificación de objetos por estructura, función o su uso; ¹⁴⁰.*

Este tipo de significado es el más utilizado en los reportes de los profesionales, generalmente lo vinculan con procesos como la representación mental, es decir, por la equivalencia de las palabras con el objeto o el evento y la forma de expresarlo (señalamiento o denominación) y con la categorización o categorías semánticas, las cuales son analizadas o por sus características externas (estructura), por el tipo de relación que establece (función) o por su desempeño dentro de esa relación o en un contexto específico (uso).

"El significado semántico – gramatical", se encuentra presente en palabras como preposiciones, conjunciones, determinantes, adverbios o pronombres, llamadas, también, palabras funcionales. Tienen un significado relacional abstracto, no tienen referentes identificables y expresan relaciones de significado particulares entre seres, objetos y eventos (y, en), con significado contextual, son los deícticos, sus referentes dependen de los interlocutores, la disposición del espacio, momento, etc. (pronombres, adverbios), con significado figurativo. Extraído de las relaciones de palabras cuyos referentes no son los usuales, implica usar las palabras con un significado que va más allá de aquellos a lo que refieren comúnmente (modismos, metáforas, proverbios, chistes y adivinanzas).

¹⁴⁰ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 5, profesional 2.

Aparentemente, en el proceso de la evaluación, este significado semántico – gramatical suele confundirse con la gramática propiamente dicha, descuidando, por tanto, el significado de este tipo de palabras para la comprensión global del lenguaje. Esta apreciación sugiere, además, que este significado es, tal vez, valorado de forma implícita, al evaluarse las diferentes producciones orales, lo cual sería pertinente para un análisis global de las manifestaciones comunicativas del/la niño/a; pero inadecuado para los casos en los que se presentan dificultades en la elaboración de tales significados y, por tanto, pasan inadvertidos en el momento de la evaluación, o cuando el significado semántico – gramatical puede constituirse en potencial de trabajo al encontrarse escollos en el significado referencial.

De otro lado, en este nivel se evalúa la comprensión y producción del lenguaje: **Comprende la información verbal** que recibe, lo que se refleja en la **ejecución de órdenes** simples de una acción con objetos presentes o ausentes e interpretación de situaciones sencillas; **responde a las preguntas formuladas** y hace uso de respuesta unívoca “sí” o “no”; aún no reconoce las onomatopeyas de algunos animales familiares; narra hechos pasados, acompañados de acciones no verbales”¹⁴¹. Como se evidencia en este fragmento,

En el plano de la comprensión, la semántica está relacionada con el reconocimiento de palabra, locuciones y frases y la evocación de los objetos, actos y relaciones que representan, o lo que es lo mismo con el conocimiento de los objetos, la relación entre objetos y la relación entre acontecimientos. En el plano de la producción, el contenido del lenguaje se expresa mediante elementos formales: selección de palabras adecuadas para referirse a personas, animales, objetos y acciones, entonación pertinente y

¹⁴¹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 5, profesional 2.

organización adecuada de los elementos en la frase para expresar ideas, conceptos, sentimientos, sensaciones, etc.¹⁴².

Desde esta perspectiva, en la evaluación del nivel semántico no se atiende tanto al número de componentes de la oración, sino a la ampliación de rasgos de significado más complejos que una palabra; se evalúa el conocimiento de conceptos y relaciones de significado a través del uso de oraciones que expresan comparaciones, similitudes, causa - efecto, exclusión, inclusión, entre otros; la capacidad referencial, habilidad para elaborar y transmitir un mensaje y para recibirlo y comprenderlo: *“El lenguaje oral se caracteriza porque los procesos de producción e interpretación presentan dificultades en su desempeño, lo que se manifiesta en la dificultad para **representar objetos**, eventos y situaciones, hace uso adecuado de la **denominación**, el **vocabulario** es reducido; dicho reconocimiento lo hace a través de las impresiones sensoriales y relacionando los atributos de criterio relacionados con forma y estructura, más no a través de generalizaciones y abstracciones; esta situación le impide categorizar la información de manera adecuada”¹⁴³.*

Para analizar, los procesos anteriormente descritos, son útiles las actividades relacionadas con:

- Las producciones verbal - orales ante material visual o ante estímulos verbales,
- razonamiento verbal,
- evocación del nombre de objetos dada una categoría o una función (operación lógica),

¹⁴²ACOSTA. Op. Cit., p. 91.

¹⁴³ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 4.

- comprensión de problemas, con o sin soporte visual. La comprensión verbal se analiza mediante aquellas pruebas que exigen organización de datos incluidos en enunciados largos;
- la expresión verbal mediante enunciados de respuesta larga.
- Formación de conceptos verbales,
- semejanzas,
- definiciones de palabras, las cuales permiten establecer el nivel de conocimiento semántico, la facilidad y riqueza expresiva, la precisión conceptual,
- Búsqueda de sinónimos y/o antónimos, que exige comprensión verbal y precisión conceptual. ,
- Interpretación de refranes, fábulas o expresiones idiomáticas, exige comprensión lingüística, juicio social, abstracción verbal y comprensión analógica,
- Ejercicios de lógica verbal, a menudo de tipo categorial: tratar de hallar la categoría verbal que incluye a otros datos verbales,
- Textos lacunares, reconocer las palabras que completan el sentido de las frases de un párrafo,
- categorías semánticas, relaciones de significado entre palabras,
- lenguaje figurativo,
- seguimiento de las consignas en las tareas a realizar,
- nivel de atención y concentración en el desarrollo de las actividades,
- señalar para identificar objetos o personas,
- responder a situaciones de órdenes simples (valora el significado léxico referido a acciones),
- responder a peticiones de órdenes complejas (evalúa la relación entre dos o más eventos a realizar),
- manipulación de objetos (cómo se entiende la relación entre los objetos),
- seguir direcciones (valorar el significado relacional abstracto),

- enjuiciamiento,
- ejercicios metalingüísticos,
- Entre otras.

Nivel pragmático. La pragmática o uso del lenguaje se ocupa de las intenciones comunicativas del hablante y de la utilización que hace del lenguaje para realizar esas intenciones.

Acosta expresa que,

La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situaciones y comunicativos, es decir, se ocupa del conjunto de reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido y con normas para su correcta utilización en contextos concretos.

El interés por el uso intencional del lenguaje se inició hace dos décadas con el auge de

La perspectiva funcionalista en la conceptualización del lenguaje, frente a la orientación

formal o estructuralista. Desde la aproximación funcional, el lenguaje se concibe como

un instrumento de interacción social y comunicación. Es una actividad que tiene una

finalidad general, la comunicación¹⁴⁴.

En la pragmática confluyen tópicos, teorías y métodos que han surgido de la filosofía (aporta al estudio de la pragmática la teoría de los actos de habla, los juegos lingüísticos y el interés por el uso social del lenguaje, la teoría pragmática del significado y el principio de cooperación que regula todo acto comunicativo); la lingüística (concepción de lenguaje como sistema funcional, la lingüística enunciativa que resalta el carácter deíctico de los discursos, el desarrollo de la gramática funcional y la concepción del lenguaje como semiótica social y el

¹⁴⁴ Ibid., p. 34.

análisis del discurso); la psicología cognitiva (énfasis en la naturaleza y en el carácter sociocultural del lenguaje, así como su concepción desde perspectivas interaccionistas, como instrumento de comunicación); y, especialmente la sociolingüística (prestando especial atención a los usuarios de la lengua, a la diversidad de usos lingüísticos determinados social y culturalmente y a la competencia comunicativa a través del análisis de intercambios conversacionales).

La pragmática aporta al lenguaje:

- Acercamiento global al lenguaje y la comunicación.
- Permite entender el lenguaje desde una perspectiva social.
- Requiere tener en cuenta el contexto en el que se producen los intercambios.
- Acepta la diversidad de usos lingüísticos.
- Tiene en cuenta al usuario y sus características.

Este nivel, considera el lenguaje de una forma dinámica, es decir, como un conjunto de situaciones comunicativas en la que adquieren un papel predominante los interlocutores, sus intenciones y sus creencias.

Para Paul Grice (1975), citado por Triadó y Forns (1989), los principios sintácticos y semánticos no proporcionan los medios adecuados para la interpretación de los datos referentes a la conducta verbal de los usuarios de una lengua, sino que estos son los que le dan sentido hasta el punto de poderlos reducir a dichos datos.

Los estudios ontogenéticos del lenguaje, demuestran que, a diferencia de lo que se pensaba hasta hace poco tiempo, la pragmática es uno de los niveles que se adquieren más temprano. Desde muy corta edad

los bebés muestran conductas claramente intencionales de relación comunicativa referidas a objetos, identifican tipos de conductas intencionales o actos ilocutivos de la comunicación preverbal.

Los adultos atribuyen significado comunicativo y referencial incluso a las primeras vocalizaciones y gestos del/la niño/a pequeño/a, es decir, le asignan intencionalidad.

Speckman, (1982) diferencia tres niveles a ser tenidos en cuenta en el análisis pragmático del lenguaje:

- Las intenciones comunicativas: se hacen sobre un sólo mensaje, el cual está codificado por el orador y/o interpretado por un oyente. Es importante considerar las intenciones que el niño transmite y el efecto que las intenciones tienen sobre quien lo escucha. Por consiguiente la evaluación de las intenciones encierran un alcance de éstas, entendidas y expresadas tanto en forma verbal como no verbal.
- Presuposición: significa comprender el mensaje del orador en relación con las necesidades de información específica de un oyente. La presuposición involucra esa información, la cual no es necesariamente explícita en un mensaje, pero que deberá ser compartida con los socios comunicantes, si se quiere que el mensaje sea entendido. En la habilidad de tomar la perspectiva de su compañero comunicativo se debe inferir información acerca de su compañero y del contexto para poder determinar la forma y contexto apropiado del mensaje; es decir, es una información y conocimientos compartidos.

- Organización social de la disertación o del discurso: “desde el **manejo social del discurso** respeta el turno en diálogos cortos. En algunos momentos se le dificulta prestar atención a su **interlocutor** y por lo mismo **responder a sus requerimientos**”¹⁴⁵, implica, según este fragmento, el mantenimiento del diálogo entre dos o más compañeros, sobre varios turnos de la conversación. La naturaleza dinámica y recíproca de una interacción social “se toma como un **participante pasivo** frente a la conversación, no hay utilización de interrogantes o respuestas contingentes que permitan mantener un **diálogo significativo** o mantener de manera agradable un tema de conversación”¹⁴⁶. La evaluación de la habilidad de un/a niño/a para participar o contribuir en la conversación que está en curso, implica que el/la niño/a participe sea como hablante o sea como oyente y que posea la habilidad de asumir alternativamente, la responsabilidad en cada caso.

De acuerdo con el análisis de los protocolos, el énfasis del nivel pragmático del lenguaje, realizado por los profesionales, se encuentra en la última dimensión propuesta por Speckman, es poco frecuente la exploración de las dos primeras. Pareciera que ese uso del lenguaje para los profesionales, sólo tuviera en cuenta el aspecto externo, o más que el aspecto externo, lo evidente.

Estos niveles corresponden, con dos categorías que frecuentemente son analizadas en la evaluación pragmática del lenguaje, las cuales son: las funciones comunicativas y la conversación.

¹⁴⁵ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 5.

¹⁴⁶ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 1.

- Funciones comunicativas: son unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante: *“En el uso del lenguaje se observa utilización de las **funciones comunicativas personal, informativa, ideacional, interpersonal**”*¹⁴⁷. Se refieren a la motivación del hablante, a las metas y fines que requiere conseguir al comunicarse con el oyente. Se ha distinguido entre función y habilidad. La habilidad es un conjunto de estrategias verbales y no verbales mediante las cuales las personas llevan a cabo determinados objetivos comunicativos concretos.
- La Conversación: Según Mayor¹⁴⁸, es una secuencia interactiva de actos de habla como resultado del intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores, que se inscriben en un contexto social y se actualizan aplicando ciertas habilidades específicas, esto es, la competencia comunicativa. En la conversación se pone de manifiesto la capacidad del sujeto para elaborar mensajes lingüísticos bien contruidos y adecuados a los objetivos del intercambio, así como las demandas que el contexto impone a la conducta lingüística (Belinchón, 1992): *“hace buen uso del lenguaje, lo que se evidencia en la **coherencia de sus expresiones** y en el **manejo social de su discurso**, manejando acertadamente las **reglas de la conversación**, demostrando ser un **participante activo** en la misma”*¹⁴⁹.

En la conversación se observa: la organización formal de las conversaciones (cumplimiento de unas reglas para adoptar turnos mediante los cuales establecen y mantienen sus posiciones respectivas en el intercambio) *“manifiesta **claridad y coherencia en***

¹⁴⁷ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 5, profesional 2.

¹⁴⁸ MAYOR, 1991. Citado por ACOSTA. Op. Cit. p, 39.

¹⁴⁹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 7, profesional 2.

todas sus expresiones, pero presenta dificultad para el respeto de turnos, además su discurso es fluido y claro. Es capaz de nominar, evocar y realizar peticiones"¹⁵⁰. Aquí el sujeto debe aprender el rol del emisor; desarrollo de la capacidad para mantener el significado (manteniendo el tema, principio cooperativo, normas como cantidad de información, cualidad o veracidad, relación o relevancia y modo o claridad); capacidad para adaptarse a los participantes, roles y situaciones (adaptarse tanto al punto de vista del otro como a las demandas de la situación en la que se produce el intercambio). Un aspecto vinculado a la capacidad para adoptar el punto de vista del otro, es el desarrollo de las habilidades deícticas, pues codifican gran parte del significado que se transmite en la conversación; se distinguen cuatro tipos de deixis: de persona, correspondiente a los pronombres, los nombres comunes y los propios, indican quién es el hablante; deixis de lugar: indican donde está el hablante y el oyente en el momento del intercambio; deixis de tiempo, unidades que señalan cuándo tiene lugar el intercambio; y deixis fantasma: indica el escenario o mundo posible diferente del real, en el cual se habría de insertar la "ficción" si ella tuviera lugar o si se instauraran en el discurso "zonas simbólicas" de referencia.

Estas dos categorías propuestas desde los desarrollos teóricos de la pragmática, son básicamente las evaluadas en la población infantil y generalmente más que ser evaluado este nivel como un componente lingüístico, los profesionales lo refieren directamente al uso que el sujeto hace del lenguaje:

¹⁵⁰ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 3, profesional 6.

*“Desde el uso del lenguaje el niño lo emplea como **medio de interacción** con otros y como **expresión de sus necesidades**”¹⁵¹; “hace buen **uso del lenguaje**, lo que se evidencia en la **coherencia del discurso**, en la **organización social** del mismo y en la facilidad para **establecer interacción** con los demás, utilizando las diferentes **funciones comunicativas**”¹⁵².*

Al evaluar, entonces, el nivel pragmático del lenguaje, el énfasis del análisis se centra en el uso del lenguaje en situaciones comunicativas. El principal objetivo debe ser, pues, evaluar y describir la competencia comunicativa de los sujetos y el carácter interactivo y de uso de la lengua, *“Desde el uso del lenguaje es un niño algo tímido para la **interacción con otros**, no es **participante activo** frente a la comunicación, usa las funciones del lenguaje informativa, interpersonal, expresiva, lo que permite evidenciar que el niño utiliza su lenguaje oral como medio **de comunicación y de expresión de sus necesidades**”¹⁵³.*

J. Austin, a quien se le deben los primeros trabajos sobre el hecho de usar el lenguaje, plantea que cuando usamos la lengua realizamos tres tipos de actos:

- Acto locutivo: emisión de palabras que pertenecen a un vocabulario y se organizan de acuerdo con un sistema gramatical.
- Acto ilocutivo: Es la intención del hablante al realizar cualquier tipo de emisión.

¹⁵¹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 5.

¹⁵² Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 2, profesional 4.

¹⁵³ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 2.

- Acto perlocutivo: Es el efecto que produce en el oyente lo que dice el hablante.

De acuerdo con Triadó,

los actos de habla son el trabajo primordial de la pragmática; al hablar hacemos algo, usamos la lengua y el uso de la lengua es una parte integral de la interacción social.

La interacción es la caracterización de los actos de habla y de la comunicación, pero cada individuo produce sus comportamientos comunicativos gracias a una particular especialización de alguna capacidad cognitiva y social que es indispensable para construir, regular y hacer eficaz el intercambio de información con los demás¹⁵⁴.

J. Searle (1969), citado por Triadó (1989), propone una clasificación de los actos ilocutivos, los cuales los tipifica en directos (la locución está dotada de dos fuerzas ilocutivas diferentes, una primaria y una secundaria, que se plantean como demanda) o indirectos (son aquellos en los que el hablante dice lo que realmente quiere decir), estos últimos pueden ser de diversos tipos:

- Actos representativos: se trata de comprometer al hablante con la verdad de la locución, son actos tales como: demostrar, informar, describir, opinar, prevenir.
- Actos directivos: el hablante trata de conseguir que sus interlocutores hagan algo, a que se comprometan de determinada manera; tales son los actos de ordenar, pedir, preguntar, suplicar, provocar, rogar, aconsejar, etc.

¹⁵⁴ TRIADÓ, C; FORNS, M. Op. Cit., p. 24.

- Actos conmisivos: el hablante se compromete a seguir o a adoptar una cierta línea de conducta; tales actos son: prometer, garantizar, pactar, comprometerse, etc.
- Actos expresivos: expresan el estado psicológico del hablante que constituyen su condición de sinceridad como: dar el pésame, dar las gracias, lamentarse, pedir perdón, felicitar, etc.

M. A. K. Halliday (1975), representante del funcionalismo social, cree que es suficiente conocer la interacción social para poder dar una explicación al hecho del lenguaje. Halliday intenta ver cómo la forma que ha adquirido el lenguaje está determinada por funciones o modelos:

Fase I (de 10 – 18 meses)

- Función Instrumental: el lenguaje como medio para realizar las cosas.
- Función Reguladora: el lenguaje como medio para controlar y para que lo controlen.
- Función Interactiva: utilización del lenguaje en la interacción entre el yo y los demás.
- Función Personal: conciencia del lenguaje como un aspecto de la propia individualidad.
- Función Heurística: el lenguaje como medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender sobre las cosas.

- Función Imaginativa: relaciona al/la niño/a con el entorno, pero de manera diferente, el/la niño/a utiliza el lenguaje para crear su propio entorno.
- Función Representativa: el lenguaje es un medio de manifestar, expresar propuestas.

Fase II (18 meses – 24 meses)

- Función Pragmática: lenguaje en cuanto acción, procede de las funciones instrumental y reguladora.
- Función Matética: el lenguaje en cuanto aprendizaje, procede de las funciones personal y heurística.
- Función Informativa: el lenguaje se rige en un medio para transmitir mensajes, dar información.

Fase III (a partir de los 24 meses)

- Función ideacional: el lenguaje como medio para hablar sobre el mundo real. Procede de la función matética.
- Función Interpersonal: el lenguaje como medio para participar en la situación de habla. Procede de la función pragmática.
- Función Textual: los significados se codifican en palabras y frases, esto es, lo que los hablantes dicen y los escritores escriben.

Las funciones del lenguaje dentro del nivel semio - pragmático se constituyen en un eje fundamental de la investigación en este campo.

Para Triadó,

el análisis del uso del lenguaje o pragmática se refiere al estudio de las funciones del lenguaje y de las reglas que rigen el uso del lenguaje en contexto. Trata de las influencias que el hablante ejerce sobre los receptores y sobre el propio medio que lo envuelve. Las investigaciones se han centrado sobre el tipo y desarrollo de funciones lingüísticas implícitas en el primer lenguaje del niño, tales como las funciones de informar, repetir, pedir, etc. O en términos más generales se trata de profundizar sobre las diversas formas (promesa, mandato, pregunta, crítica, etc) que puede tomar una misma frase en función de la situación y la específica adscripción de significado que el sujeto hablante le otorga. El análisis de las funciones del lenguaje es un aspecto claramente social, dado que nos informa acerca de los procesos de interacción comunicativa de los sujetos¹⁵⁵.

Lo anterior, implica, conocer las diferentes funciones comunicativas que reflejan las producciones de los/as/ niños/as, así como, las destrezas conversacionales; requiere, además, que el evaluador tenga en cuenta los elementos no verbales y contextuales que influyen en la comunicación.

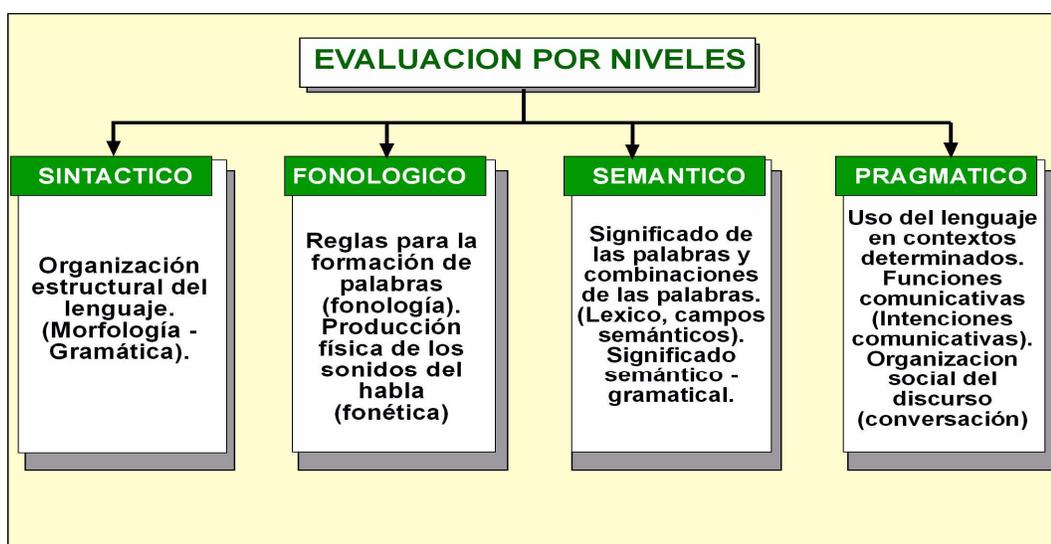
Los expertos sugieren, entonces, para analizar este nivel, tener en cuenta:

- la habilidad del emisor para evaluar la perspectiva del receptor (ponerse en el lugar del otro) y formular sus mensajes de acuerdo con ello, hacer abstracción de su propio rol para situarse en el lugar del otro;

- la habilidad de adaptar la información emitida al receptor de acuerdo con las características del mismo;
- la eficacia comunicativa (transmitir contenidos de un mensaje, modificabilidad de las producciones verbales);
- uso de deícticos;
- mantener el tema a lo largo de una conversación;
- controlar el propio proceso comunicativo, entre otros aspectos.

A continuación se presenta la figura 11 que resume los aspectos generales a ser evaluados en cada uno de los niveles de la dimensión estructural del lenguaje.

Figura 11. Aspectos a ser evaluados en la dimensión estructural del lenguaje.



¹⁵⁵ Ibid. p, 62 – 63.

3.1.2. La evaluación de la dimensión funcional del lenguaje. Esta dimensión, también denominada de motivación adaptativa, cooperativa e intencional, va ligada al uso del lenguaje y responde a la pregunta de “¿por qué se comunica”?

La dimensión funcional del lenguaje se refiere a que la adquisición y desarrollo de un código de signos no se realiza al margen de unas actividades que incluyen la comunicación, la interacción social, el conocimiento de la realidad, la expresión de sentimientos y emociones, la expresión del pensamiento, entre otras. A diferencia de la anterior dimensión, en la cual, la atención se dirige hacia el lenguaje mismo, en esta dimensión es hacia el sujeto que conoce y usa el lenguaje.

Esta última apreciación introduce dos aspectos particulares de esta dimensión. El primero, se relaciona con el campo del conocimiento que privilegia el análisis funcional del lenguaje. Así como en la anterior dimensión, la lingüística se constituye en la disciplina encargada de brindar las mayores explicaciones del lenguaje, en esta dimensión, la psicología se encarga de aportar los mayores estudios en torno al lenguaje desde esta dimensión. Y, el segundo aspecto, tiene que ver con el análisis que como facultad humana brinda la psicología, esto es, por un lado, prepara al sujeto para que acceda al conocimiento y se apropie del mundo real y, por otro, facilita la expresión de su pensamiento y la interacción con los demás, es decir, la dimensión funcional del lenguaje, discurre en el terreno de lo cognitivo y lo comunicativo.

La capacidad del ser humano de entender y expresar un sistema de signos en un orden específico se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje. Básicamente se han descrito dos funciones del lenguaje, una

función representativa que algunos teóricos hoy la llaman cognitiva y una función comunicativa o social.

De acuerdo con Bronckart (11), "la función de representación", tiene por objeto reproducir en otro plano, por medio de substitutos, una realidad comportamental o conceptual ausente, es decir, esta es una de las cualidades más importantes del lenguaje, ya que permite operar sobre la realidad en cualquier tiempo, presente, pasado o futuro, en cualquier espacio, así como en situaciones reales o imaginarias. En este sentido, y atiendo a lo planteado por Pavlov en su segundo sistema de señales, una palabra, más que como una señal concreta tiene la capacidad de abstraer las características comunes o esenciales a un objeto determinado en la medida en que es el resultado de un proceso de generalización, que es reconocido dentro de una categoría designada por el signo lingüístico; por tanto, esa posibilidad de generalización que brinda el lenguaje se apoya en el análisis del significado.

Esta función, según Belinchón, Igoa y Riviere (1998) "libera al lenguaje y a su uso de la realidad física concreta e inmediata y le permiten operar como un sistema representacional de propósitos generales. En este sentido, el lenguaje puede interpretarse como un código no ligado a contenidos, estados o necesidades específicos que, al mismo tiempo, posibilita formas particulares de conocimiento de la realidad"¹⁵⁶.

Los signos lingüísticos, a los que se hace arriba alusión, representan contenidos mentales que trascienden la referencia directa de las cosas, es decir, "implican significados contruidos mediante principios de generalización e individualización, que deben ser conocidos y

¹⁵⁶ BELINCHÓN, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 41.

compartidos tanto por el emisor como por el receptor"¹⁵⁷. Sin embargo, es importante anotar que el lenguaje no sólo representa la realidad, también describe sus propiedades y, además, hace que sucedan y se generen nuevas cosas.

La segunda función, "la comunicativa", campo prolífico en estudios y análisis por esta época, fue considerada por Vygotski como la función primaria del lenguaje.

Así como la función de representación ha sido catalogada como la función cognitiva del ser humano, la función comunicativa se relaciona directamente con el carácter social del lenguaje,

Caracteriza todos los comportamientos de intercambio que se observan en las especies organizadas en sociedades. La comunicación es independiente del mismo contenido del intercambio, y por ello abarca tanto la noción de expresión como la función fática, que consiste en activar un canal de comunicación independientemente de las características estructurales del intercambio y especialmente de la presencia o ausencia de un código unívoco, a disposición de todos los miembros de la especie: los gritos, sonrisas o mímicas son instrumentos de comunicación con el mismo derecho de los sistemas de señales o signos lingüísticos¹⁵⁸.

Pero esos sistemas de señales o signos por sí solos no tienen sentido, estos entran a actuar o se realizan en unos usuarios que entran en un intercambio de información.

Estas dos funciones, al igual que las dimensiones, no pueden existir la una sin la otra; la interacción comunicativa entre los seres humanos no

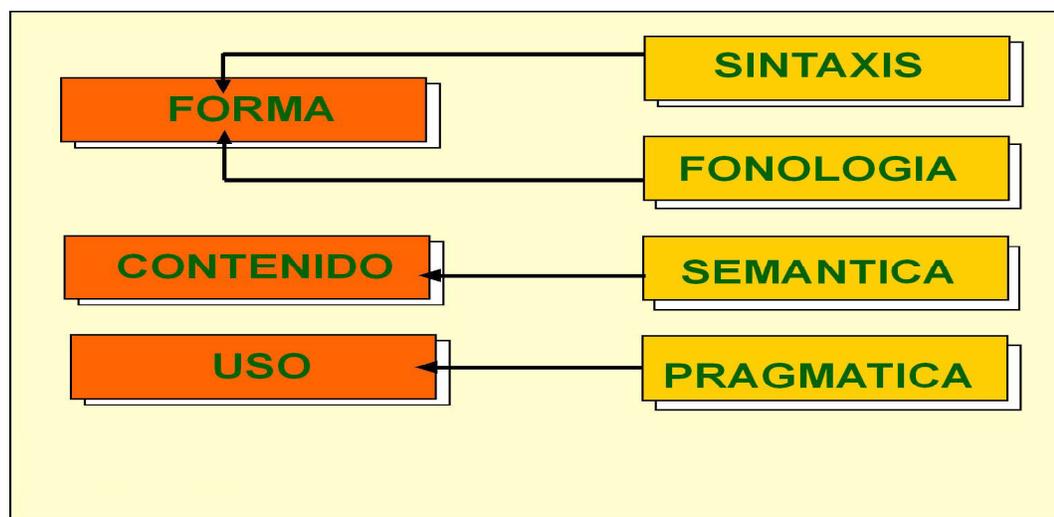
¹⁵⁷ Ibid., p. 42.

¹⁵⁸ BRONCKART. Op. Cit., p, 11.

se puede dar sin la representación o generalización, es decir, el significado verbal.

Una propuesta en la organización del lenguaje muy intuitiva, y muy extendida especialmente en los ámbitos de la educación y la clínica infantil, es la que propuso Lois Bloom (1978, revisión de Lahey, 1988). Estos autores integraron los niveles estructurales del lenguaje en tres dimensiones: el contenido, la forma y el uso (Figura 12). Según ellos, con este esquema se previenen sesgos, que hasta esa época fueron muy populares en la evaluación infantil del lenguaje. Estos autores presentan el lenguaje como una interacción entre estas tres vertientes (Figura 13).

Figura 12. Integración entre los niveles estructurales del lenguaje y las dimensiones



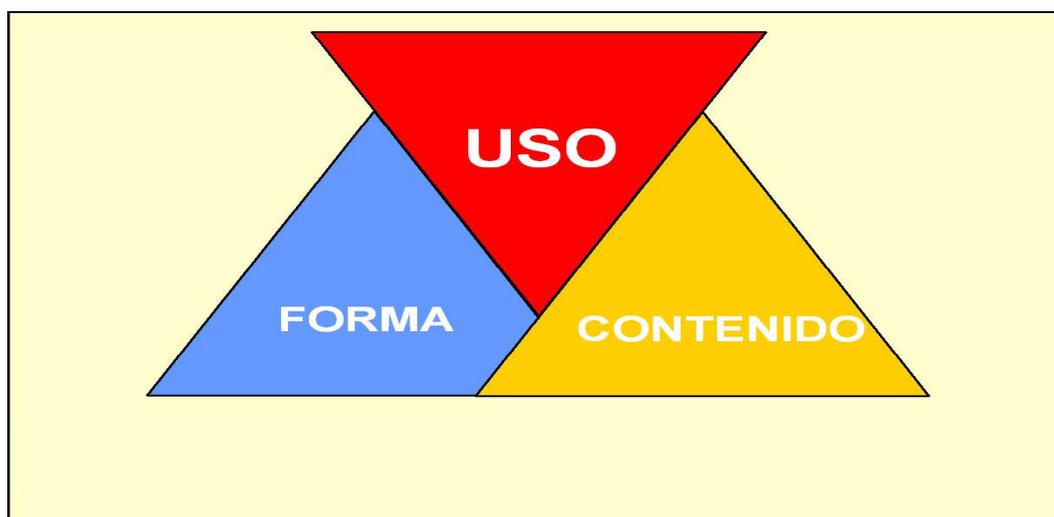
Las tres dimensiones conllevan un contenido o significado que está codificado o representado por una forma lingüística para una finalidad y usado en un contexto concreto. Es decir, aluden a un nivel funcional del lenguaje. Se podría decir que, el contenido equivale a la función de

representación o cognitiva del lenguaje, el uso a la función comunicativa y, la forma proporciona las bases lingüísticas o lógico – gramaticales para que las dos anteriores puedan ser desarrolladas.

Contenido del lenguaje. Comprender cómo el niño representa la realidad y cómo a partir de esta apropiación reorganiza las propias representaciones y procedimientos comunicativos y cognitivos, son tareas que se le ha atribuido a esta dimensión.

*“Comprende órdenes tanto sencillas como complejas, posee establecimiento de **semejanzas y diferencias** tanto a nivel visual como auditivo, es capaz **de justificar absurdos verbales y visuales**. Menciona **antónimos y sinónimos** correctamente. Es capaz de producir además palabras, frases y oraciones acordes a la situación propuesta utilizando también conectores. Menciona y reconoce categorías gramaticales, **asocia** adecuadamente láminas y **conceptos**”¹⁵⁹.*

Figura 13. Interacción entre el contenido, la forma y el uso del lenguaje



¹⁵⁹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 3, profesional 6.

De acuerdo con este fragmento de protocolo y en palabras de Bloom y, Lahey, 1978, el contenido del lenguaje es su significado o semántica; es decir, trata de la representación de lo que las personas conocen acerca de los objetos de la realidad, de los acontecimientos y de las relaciones. En otras palabras, equivale al estudio de la semántica o del sistema de significación; esto es, a las relaciones de significación que el sujeto establece entre las unidades lingüísticas que produce y los elementos u objetos existentes en su entorno.

Por tanto, el estudio del contenido del lenguaje abarca, aspectos referidos al léxico, la categorización, las funciones, la definición de palabras, las relaciones espaciales. Dimensión del lenguaje ésta que favorece, más que en cualquier otro criterio, nivel o dimensión del lenguaje, la observación del estado del sistema cognitivo del niño (figura 14).

Los autores plantean que el análisis del contenido se refiere a la significación o representación de los mensajes producidos. Trata de las ideas codificadas mediante las palabras o los signos lingüísticos. Comprende:

- El conocimiento de los objetos (objetos concretos o clases de objetos): *“Se evidencia buena comprensión, lo cual se refleja en tareas para: comprender órdenes sencillas, **reconocer y denominar algunas categorías semánticas** como partes del cuerpo **en él y en otros**, algunos animales y prendas de vestir, lo cual realiza por **señalamiento**”*¹⁶⁰

¹⁶⁰ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 6.

- La relación entre los objetos (relaciones reflexivas del sujeto con el objeto, relaciones intraclases de distinción entre varios objetos de una misma clase, y relaciones entre clases): "*tiene habilidad para relacionar y reconocer objetos por su uso*"¹⁶¹.
- Las relaciones entre acontecimientos (relaciones de tiempo, causalidad, proyección de sentimientos, etc.).

El contenido se ha preocupado del análisis de las significaciones implícitas de las frases de una o dos palabras, y del encadenamiento conceptual entre términos de una misma categoría conceptual.

Los profesionales que utilizan este modelo dentro de la evaluación del lenguaje oral sugieren tener en cuenta:

- El conocimiento del vocabulario,
- la habilidad para expresar y entender conceptos acerca de objetos y eventos, uso y comprensión de relaciones semánticas entre estos objetos y los eventos.

Figura 14. Análisis del contenido del lenguaje.

¹⁶¹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 6.



Uso del lenguaje. El uso del lenguaje tiene las mismas connotaciones y categorías del nivel pragmático. Supone el estudio de los objetivos o funciones sociales del lenguaje y el de las influencias del contexto lingüístico y no lingüístico en la comprensión del lenguaje. Lo primero se preocupa del por qué la gente habla; y lo segundo, del por qué se comprende o elige un significado sobre otros.

Según Bloom y Lahey¹⁶², el uso del lenguaje consiste en la selección de conductas, social y cognitivamente determinadas, de acuerdo con las finalidades del hablante y del contexto de las situaciones.

El análisis del uso del lenguaje comprende diversos aspectos. El primero, tiene que ver con las relaciones comunicativas que se establecen entre emisor y receptor en un contexto dado: *“En el uso del lenguaje se observa que su expresión es limitada. Se muestra **pasivo para***

¹⁶² BLOOM Y LAHEY, 1978. Citados por TRIADÓ,C; FORNS, M. Op. Cit., p. 78.

establecer contactos comunicativos con otras personas”¹⁶³. Otro aspecto, trata de las reglas de decisión por las cuales se elige una forma del mensaje en función de las finalidades pretendidas y según la situación y los participantes: *“sus respuestas son no verbales y mínimas, generalmente lo hace con señalizaciones acompañadas de movimientos de cabeza, aunque ocasionalmente repite la última palabra de lo que se le nombra o pregunta”*¹⁶⁴.

El rango de las funciones comunicativas (razones para hablar), como por ejemplo, *“existe pobreza para utilizar las **diferentes funciones comunicativas**, pues utiliza regularmente sólo la **instrumental** (usa el lenguaje con fines específicos)”*¹⁶⁵; la frecuencia de comunicación, las habilidades para discurso (tomando turnos, manteniendo tópicos y cambiarlos), *“hace buen uso del lenguaje, lo que se evidencia en la **coherencia del discurso**, en la **organización social** del mismo, en la facilidad para establecer **interacción con los demás**, manejando de manera acertada las **reglas del discurso** (inicia y mantiene una conversación), no respeta los turnos conversacionales y emplea las diferentes **funciones comunicativas** en su lenguaje espontáneo”*¹⁶⁶; la flexibilidad para modificar el habla a los diferentes escuchas; y, las situaciones sociales, son aspectos tenidos en cuenta para la evaluación de esta dimensión (Figura 15).

Forma del lenguaje. Incluye el estudio de los componentes motores y físicos de la expresión articulada y las formas que toma el propio lenguaje. Abarca el sistema fonológico y el morfosintáctico; esto es, el análisis de los procesos de adquisición, uso, complejidad y

¹⁶³ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 6.

¹⁶⁴ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 6.

¹⁶⁵ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 6.

¹⁶⁶ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 2.

generalización de las reglas morfosintácticas y la habilidad de comprensión y producción sintáctica.

Figura 15. Análisis del uso del lenguaje



"Sus **oraciones** tienen adecuada **longitud** con una correcta **complejidad** con un sentido definido"¹⁶⁷. "Sus expresiones se caracterizan por **palabra aislada** y en **ocasiones palabra - frase simple**"¹⁶⁸. Las formas de combinarse una significación con otra, es decir, la sintaxis (análisis de las formas de organización de los enunciados, estructura de la frase), versa sobre la relación lineal y/o

¹⁶⁷ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 3, profesional 6.

¹⁶⁸ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 6.

jerárquica entre diferentes vocablos, la coordinación de las distintas categorías, la sucesión de las frases, entre otras.

Abarca, por tanto:

El análisis de las unidades sonoras, es decir, la fonología (trata del análisis de la producción de sonidos: *“Posee además adecuado **punto y modo articulatorio** para todos los fonemas, tanto vocálicos como consonánticos”*¹⁶⁹; y, de las reglas de combinación de secuencias adecuadas para el lenguaje: *“Hasta el momento tiene un **inventario fonético** parcialmente desarrollado, su vocabulario expresivo es muy limitado, el cual emite con procesos de **simplificación fonológica**...”*¹⁷⁰. Incluye, además, los fenómenos receptivos de identificación y discriminación de fonemas, de sílabas y de cadenas orales tanto como los fenómenos expresivos articulatorios.

Las unidades de significación o palabras, esto es la morfología (análisis de los modos de conexión de los sonidos con las significaciones contenidas en las palabras o en las frases. Estas formas de relación quedan reflejadas en: las clases de palabras o clases de significación que las palabras incluyen, por ejemplo, sustantivos, verbos, adverbios, las relaciones semántico - sintácticas entre las palabras, como proposiciones, conjunciones, pronombres, etc; el uso de las inflexiones morfológicas para indicar el tiempo y el número; el uso de la prosodia suprasegmental para distinguir distintos significados de una palabra o frase). La morfología comprende, pues, el análisis de las formas de conexión o relación de los sonidos con los significados y de las

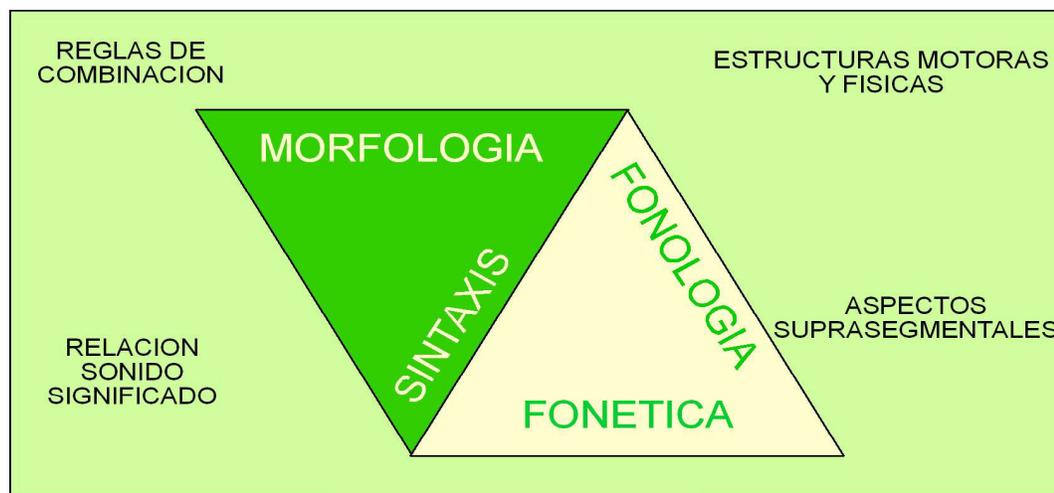
¹⁶⁹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 3, profesional 6.

¹⁷⁰ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 4, profesional 6.

relaciones de sus combinaciones; versa habitualmente sobre las formas de los nombres, verbos, adjetivos y adverbios (Figura 16).

3.1.3 Evaluación de la dimensión comportamental del lenguaje. La dimensión comportamental, aparte de involucrar a los sujetos participantes en el proceso de la comunicación, implica una conducta de alguien que codifica y produce, y de otro que decodifica e interpreta una información; ella exige necesariamente, que ambos manejen el mismo código de signos y símbolos para evitar interferencias. Alude, por tanto, a un nivel de procesamiento, en el cual el sujeto, mediante unas habilidades, principios y conocimientos, transforma una intención en producción, o a la inversa, un mensaje en una información a extraer.

Figura 16. Análisis de la forma del lenguaje



A esta dimensión que parte de un lenguaje en sí mismo y de un sujeto que lo conoce y usa, le corresponde explicar cómo es y cómo opera el lenguaje en el individuo, cómo lo usa efectivamente, cómo recibe los mensajes que otros le envían, cómo los decodifica e interpreta y cómo

a partir de allí organiza la información que ha de ser sus respuestas. Es decir, atiende al componente microgenético del lenguaje.

El enfoque microgenético en el estudio del lenguaje atiende a la secuencia de procesos mentales que constituyen la actividad lingüística, es decir, el dominio de unos procedimientos para procesar la información verbal, tanto la que se comprende o interpreta como la que se produce o expresa, “la función de **representación** está instalada, aspecto que se observa, en la imagen mental y evocadora de los objetos y personas, sin embargo, la **denominación** y vocabulario son poco enriquecidos. **Reconoce objetos** de algunas **categorías** de partes corporales gruesas, prendas de vestir, animales, hace algunas **asociaciones** sencillas del objeto con su uso, cumple órdenes simples de una orden con objeto presente y ausente; comprende cuando se le dice “no”, reconoce a los miembros de su familia. Desde la producción el niño se encuentra en transición entre **el monosílabo intencional** y **la palabra frase**; la madre refiere que en ocasiones produce **sonidos indiferenciados** y la mayor forma de comunicarse es mediante el señalamiento acompañado del sonido “um”; produce algunos **sonidos onomatopéyicos**”¹⁷¹. Esta apreciación sugiere, entonces, la utilización de estrategias, en este caso, cognitivas, que el individuo crea para manipular dicha información.

Es importante aclarar que esta dimensión se diferencia de la función cognitiva, en la dimensión funcional, en el sentido de que esta última opera como instrumento que el sujeto utiliza internamente para regular su propia actividad, por tanto, cumple un papel importante en la solución de problemas y en la planificación de la acción: lo pone en

¹⁷¹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 3, profesional 2.

contacto con la realidad, **“El lenguaje oral se caracteriza porque aún no ha logrado niveles apropiados en los procesos de producción e interpretación.** Aunque manifiesta capacidad para la representación lo que da cuenta de la función denominativa, se encuentra un vocabulario que puede ser más enriquecido. Establece asociaciones no muy complejas, identifica semejanzas y diferencias, responde a relaciones lógico – semánticas de bajo nivel de complejidad, identifica conceptos sinónimos y antónimos; se le dificulta categorizar la información verbal, requiere mejor habilidad para el establecimiento de significados y una capacidad argumentativa más estructurada y enriquecida...”¹⁷².

De otro lado, en la dimensión comportamental, el saber cuáles son las estructuras y los contenidos mentales que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje, le da una orientación más general para estudiar aspectos del comportamiento lingüístico del ser humano, pero circunscritos a los llamados procesos intelectuales. Esta afirmación no quiere decir, que ambas posturas son independientes, por el contrario, existe una dependencia absoluta, la una no puede existir sin la otra; es decir, no es posible brindar solución a un problema, si el individuo no hace uso de los contenidos mentales o estructuras como la representación, la abstracción o el razonamiento, entre otros.

Las teorías que explican la dimensión comportamental del lenguaje tienen sus raíces fundamentales en la psicolingüística; pero realmente es la psicología cognitiva, específicamente con el procesamiento de información, la que ha puesto las bases principales. Es así, que la psicología es la disciplina que más ha profundizado en el estudio del lenguaje como dimensión comportamental.

¹⁷² Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 1.

El lenguaje como conducta adopta dos modalidades, la producción y la comprensión. Estos dos tipos de procesos pueden ser explicados de diferente manera o perspectiva, desde el plano neurofisiológico, o desde el plano cognitivo, específicamente desde el procesamiento de la información; es decir, el lenguaje como modalidad de comportamiento suele considerarse como un caso prototípico de conducta inteligente, intencional y propositiva. Aunque, físicamente pueden separarse, en su realización es difícil, generalmente se complementan.

Como fenómeno evolutivo en la adquisición del lenguaje, la comprensión, con frecuencia, precede a la producción. Miguel Serra y colaboradores¹⁷³, afirman que la comprensión y la producción no son procesos idénticos, ni en la cognición ni en el procesamiento del lenguaje. En la cognición es bien conocido que la comprensión correlaciona mucho mejor con las habilidades cognitivas que la producción, que siempre se considera más a merced de variables que interfieren, tanto del medio como personales. En el procesamiento del lenguaje, también hay diferencias importantes: en la comprensión, la huella auditiva, es madura y estable desde muy pronto, es la vía al significado, mientras que en la producción es necesario realizar tareas de selección léxica y de realización articulatoria, inmadura y lenta, para pronunciar las palabras. También se acepta de forma general que el reconocimiento en la comprensión es más avanzado y amplio que en la producción.

Como procesos diferenciados, en la evaluación tradicional, no es frecuente encontrarlos; no obstante, esta diferenciación parece ser mucho más evidente en niños/as con severas alteraciones

¹⁷³ SERRA, M. Et al. Op. cit., p. 242.

comunicativas. En tal sentido, podría ser una manera de confirmar que, efectivamente, la comprensión precede a la producción y en caso de presentarse alteraciones, la primera es menos afectada: *“El lenguaje oral desde los procesos de producción e interpretación se encuentran severamente comprometidos evidenciados en los siguientes aspectos: Desde la **interpretación** el niño reconoce algunos objetos ante la orden de señalarlo, pero es necesario inicialmente establecer contacto visual con él y repetirle la orden en dos ocasiones; puede mantener su atención por muy corto período de tiempo; no hace asociaciones simples; se observa el reconocimiento de la función o uso de distintos objetos cotidianos y familiares para él. Con relación a la **producción** el niño se comunica mediante gritos y sonidos indiferenciados; no hay presencia de ecolalia, espontáneamente hay presencia de sonido repetitivos”*¹⁷⁴.

De igual manera es clara, la estrecha relación de la comprensión con funciones o estructuras de tipo cognitivo: como la información relacionada con la selección de palabras, desde el significado; y la adecuación de la expresión motora propiamente dicha, en la producción.

Definitivamente la “representación” se menciona como una función cognitiva que hace parte de los procesos de comprensión y producción. Se podría decir lo mismo de la categorización, las asociaciones y el manejo de algunos conceptos. En la expresión, la equivalencia con la estructura gramática que manejan los/las niños/as, con la producción de sonidos y palabras, es constante en las diferentes evaluaciones.

¹⁷⁴ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 2, profesional 2.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que, la comprensión y producción verbal resultan de relacionar e incorporar materiales verbales potencialmente significativos con la estructura cognoscitiva existente. Aprender que ciertos símbolos auditivos para el/la niño/a que está aprendiendo el significado de las palabras, así como el entender funcionalmente las propiedades sintácticas y distintivas de las palabras de una oración, son también un problema cognoscitivo para el/la mismo/a niño/a, pues presupone un dominio tanto del código sintáctico como de la capacidad de aplicar tal conocimiento para descifrar esa oración.

Un hablante competente realiza estos procesos sin menor esfuerzo, sin un conocimiento consciente de cómo se realizan estos complejos procesos.

Según Ausubel y Sullivan (1991)¹⁷⁵, la comprensión es la capacidad pasiva del oyente para descifrar el lenguaje de la comunidad que lo rodea; y la producción es la capacidad activa del hablante para componer mensajes destinados a la comunidad circundante, en un sentido físico, la producción consistiría en unos eventos lingüísticos que vinculan el cerebro del hablante con el cerebro del oyente. En este sentido,

Tanto la producción como la comprensión del lenguaje son categorías de la ejecución lingüística; ambas implican la expresión de competencia: una al producir y codificar el habla, y la otra al recibir y descifrar el mensaje. Por lo tanto, la afirmación de que en el desarrollo el control pasivo precede al activo puede interpretarse como que el acto de comprender el habla implica menos factores distorsionantes y obstructivos en el pasaje de la competencia a la ejecución que el de producirlo¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Ibid., p. 15.

¹⁷⁶ MCNEILL, 1966. Citado por AUSUBEL, D.; SULLIVAN, E. Op. Cit., p. 16.

Estos dos procesos se encuentran bien argumentados desde la percepción del habla; pero como fenómenos globales del lenguaje, la investigación es poco fructífera. Según lo expresado por Berko y Bernstein¹⁷⁷, "nos encontramos lejos de comprender los procesos por los que los hablantes asignan una forma lingüística al mensaje que desean transmitir, o de la manera en que seleccionan, construyen u ordenan las palabras y oraciones".

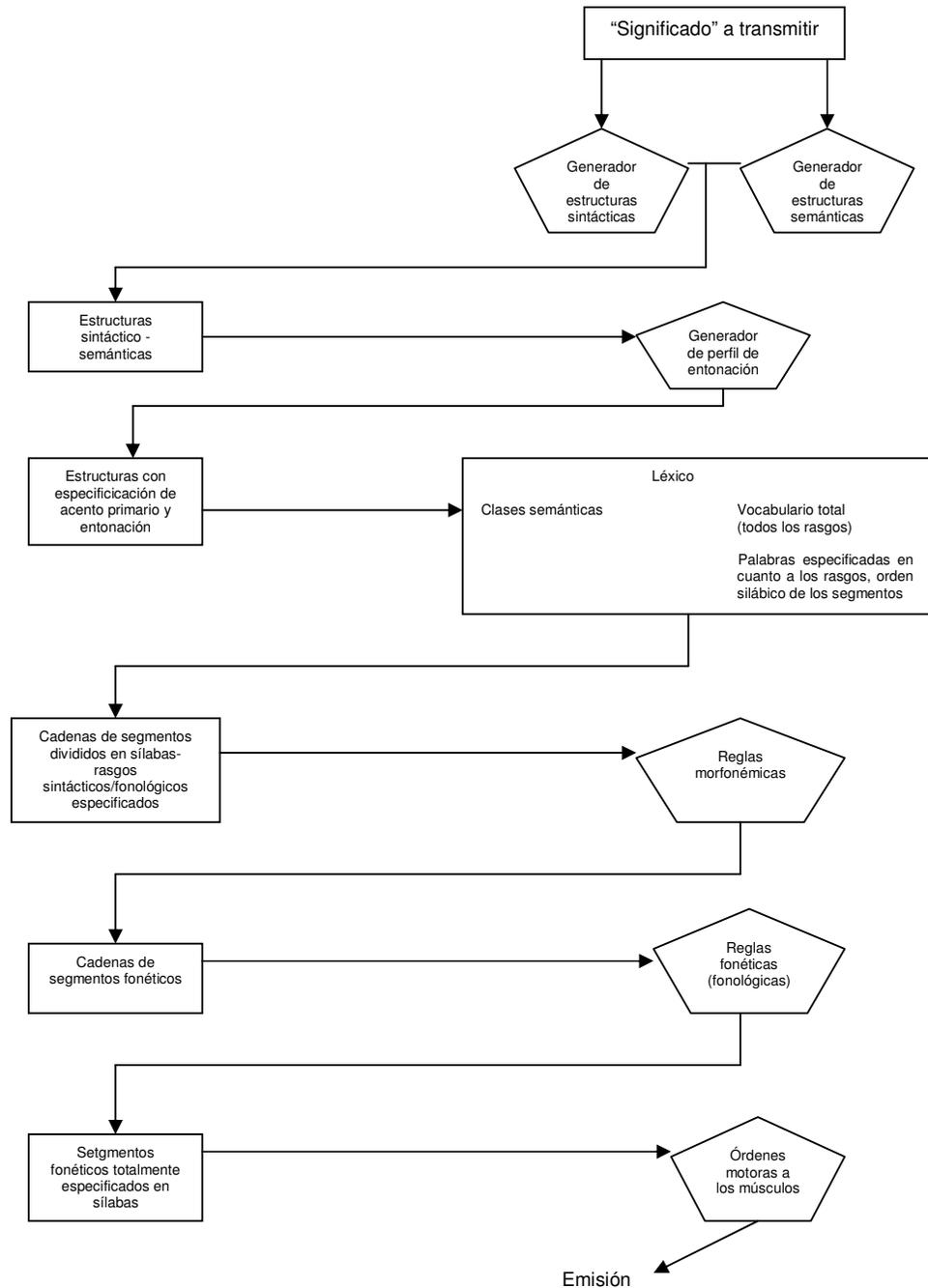
En la producción del lenguaje, como se evidencia en los protocolos mismos, el sujeto accede, selecciona, manipula y organiza las diferentes unidades (segmentos fonémicos, rasgos fonéticos, la sílaba, la entonación, morfemas selección de palabras, búsqueda léxica, reglas gramaticales) en estructuras jerárquicas; no obstante, lo realmente importante es saber cómo un hablante construye un mensaje que exprese su intención comunicativa a partir de estas unidades.

Precisamente para resolver este tipo de inquietudes se han elaborado los modelos de producción del lenguaje, la mayoría de ellos basados en la forma cómo el sujeto procesa la información. Estos modelos, semejantes en su estructura, dan cuenta de los diferentes procesos que el individuo realiza para emitir una idea, y básicamente se circunscriben a las diferentes unidades mencionadas, y en algunos se hace mayor énfasis en un componente lingüístico que en otros. Casi todos ellos atienden a un modelo de procesamiento modular o serial (Figura 17) o de procesamiento paralelo o interactivo (Figura 18); hoy en día están cogiendo bastante fuerza los modelos conexionistas (Figura 19) que apuntan a explicar la representación del significado bajo un sistema de redes, simulando las redes de funcionamiento neuronal. Estos modelos, son modelos cognitivos de procesamiento de información, donde existe

¹⁷⁷ BERKO, J; BERNSTEIN, N. Op.cit., p. 332.

bastante influencia de los procesos cognitivos (atención, percepción, memoria, entre otros) para la producción y comprensión del lenguaje.

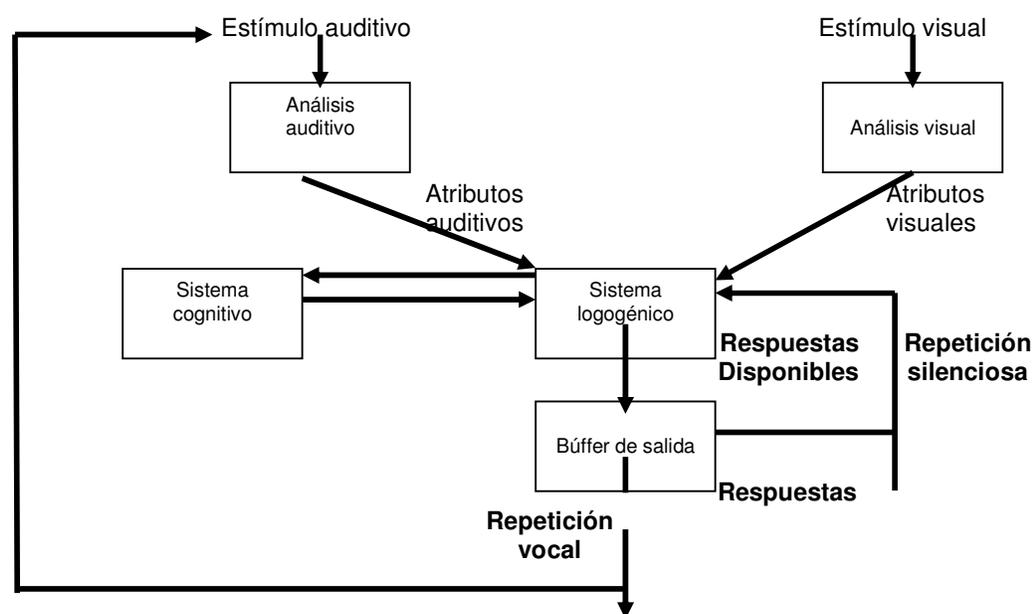
Figura 17. Procesamiento Modular o serial. Modelo de Fromkin, 1971.



Fuente: Berko y Bernstein, 1999. p. 351.

Los procesos de comprensión y producción, se enmarcan dentro de tres niveles en los modelos de procesamiento. Un primer nivel corresponde a procesos perceptivo y motores, denominados también periféricos, por tanto, tienen competencia aquí los procesos acústico – fonéticos y articulatorios, para la representación abstracta de los sonidos del lenguaje “Sus **expresiones** son coherentes, y con apropiada organización de los diferentes elementos gramaticales, presenta patrones erróneos en la articulación caracterizados por: sustituciones de sílfones (bl x br) en posición inicial y media...”¹⁷⁸.

Figura 18. Procesamiento Paralelo o Interactivo. Modelo de Logogén de Acceso Directo por John Morton (1969 – 1979).

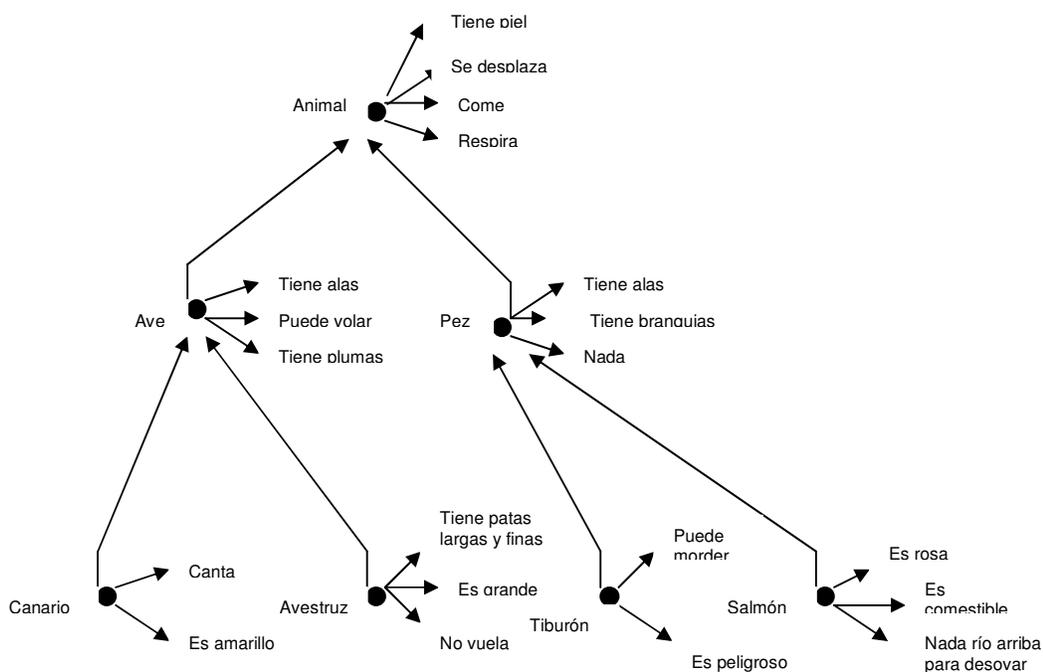


Fuente: Berko y Bernstein, 1999. p, 190.

Un segundo nivel, el intermedio, que abarca los procesos de tipo lingüístico (léxico, semántico, sintáctico); aquí se deben reconocer las

unidades léxicas que integran la información; es decir, en él hay un reconocimiento de palabras, donde lo perceptivo y cognitivo juegan un papel muy importante. El reconocimiento de palabras en la producción del lenguaje permite “efectuar un análisis de la estructura sintáctica, es decir, establecer el papel estructural de las distintas unidades del enunciado, así como las dependencias que existen entre ellas. Esto nos lleva, finalmente, a asignar a cada unidad un papel semántico y a efectuar una interpretación del significado global del enunciado”¹⁷⁹. “El lenguaje oral con relación a los procesos de interpretación y producción se encuentran las siguientes características: demuestra capacidad para **representar** la información verbal, reflejándose en la **función denominativa** de vocabulario de **términos complejos y abstractos**. Establece **asociaciones** mediante el análisis

Figura 19. Modelo de Red Jerárquica (Conexionista). Collins y Quillian, 1969.



¹⁷⁸ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 1, profesional 1.

¹⁷⁹ BELINCHÓN, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. cit., p. 316.

Fuente: Berko y Bernstein, 1999. p, 217.

de **relaciones lógico – semánticas** de cierto nivel de complejidad, **analogías, absurdos verbales**, puede identificar **conceptos sinónimos y antónimos**, establecer **relaciones de causa – efecto** de hechos cotidianos; **clasifica** y **categoriza** la información que recibe, sin embargo, dichas habilidades pueden cualificarse para lograr mejores niveles de **análisis**, de **razonamiento verbal** y una capacidad descriptiva y argumentativa más estructurada y enriquecida”¹⁸⁰.

Y, un tercer nivel, el central, que incluye la información lingüística relativa al significado de los enunciados, como también la información extralingüística; por tanto, en este nivel, abarca los actos de habla de los mensajes para influir sobre los estados mentales y el comportamiento de los interlocutores, “hace adecuada interpretación del lenguaje figurativo, organización gramatical, con utilización de vocabulario propio de su edad y de su medio, en general hace buen uso del lenguaje oral, evidenciado en la coherencia del discurso, en la organización social del mismo”¹⁸¹. En este sentido, le interesa los procesos que se dan dentro de un discurso, es decir, representar una información global de la información.

Estos niveles, que hacen posible la producción y comprensión del lenguaje, requieren de múltiples factores para su realización, tal es el caso de soportes de tipo neurofisiológicos, cognitivos, sociales, culturales.

¹⁸⁰ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 2, profesional 1.

¹⁸¹ Fragmento de informe de evaluación. Protocolo # 2, profesional 1.

3.2 DE LA RELACIÓN LENGUAJE COGNICIÓN

La presencia de lenguaje, sus peculiaridades y propiedades específicas y su desarrollo, dependen de todo el conjunto de las relaciones con otros fenómenos o procesos. Entendiendo estos últimos, como las estructuras, los acontecimientos, eventos o factores que acompañan el lenguaje como facultad humana que evoluciona en el sujeto; esto es, las bases neurobiológicas, psicológicas, sociales y culturales que hacen posible la realización del lenguaje.

Esta apreciación está encaminada a afirmar que el lenguaje no existe al margen de estos factores. En primer lugar, porque las propiedades inherentes al lenguaje sólo se manifiestan en sus relaciones con estos fenómenos, procesos o factores; en segundo lugar, porque el desarrollo del lenguaje se da gracias a la interacción de las mismas; y, finalmente, porque el conjunto de esas relaciones puede conducir a las transformaciones del mismo fenómeno del lenguaje.

Ahora bien, las interacciones son diversas como múltiples son los fenómenos y las propiedades que se ponen en escena. En este sentido, aunque se pretende establecer la relación entre lenguaje y cognición, dentro de su naturaleza misma, son muchos los nexos que pueden derivarse a partir de sus estructuras; de igual manera, no se pueden desconocer las distintas relaciones que estos dos fenómenos tienen con otros, y que gracias a esa interrelación e interacción, el hombre puede operar inteligentemente en el mundo.

De acuerdo con el capítulo anterior, la cognición se considera como el conjunto de procesos psicológicos mentales, cuya interacción y trabajo integral hacen posible, y a la vez regulan el comportamiento del

individuo. Es decir, la complejidad de la actividad mental no puede explicarse en términos de funciones psicológicas aisladas; desafortunadamente, esta mirada fragmentadora ha caracterizado la investigación en este campo del conocimiento, olvidando la existencia de la interrelación entre ellas. Vygotski, por ejemplo, pensaba que los seres humanos no operamos de un “modo memorístico” o de un “modo perceptivo” únicamente. Precisamente estas concepciones constituían una de las debilidades de la psicología de la época.

El análisis atomista y funcional que ha dominado la psicología científica en la última década ha dado lugar al examen de las funciones psicológicas individuales aisladamente... El problema de la conexión entre estas funciones, el problema de su organización en la estructura general de la conciencia, ha permanecido, durante todo este tiempo, al margen de la atención de los investigadores¹⁸².

En esta perspectiva, se destaca, entonces, la organización sistémica de la cognición durante el desarrollo del niño y, en consecuencia, la necesidad de concebir la cognición como un sistema y no como un conjunto de aptitudes, capacidades y unidades de información independientes.

Al hilo de lo planteado, se considera lo cognitivo como un principio unificador que requiere ser abordado desde esa mirada sistémica, por tanto, este principio niega cualquier afirmación que perciba la cognición y sus elementos de forma aislada y desconectada de otras tareas. Se asume, en consecuencia, la cognición como una unidad funcional con una organización dinámica y dialéctica en la que existen relaciones interfuncionales que se influyen mutuamente y esa interrelación en su conjunto es la responsable del desarrollo del sistema

¹⁸² VYGOTSKI, 1994, p. 4. Citado por WERTSCH James V. Op. Cit., p. 198.

cognitivo. Al respecto Wertsch¹⁸³, citando a Vygotski, expresa que, "el desarrollo psicológico del niño no es tanto el desarrollo y perfeccionamiento de funciones separadas como el cambio en las relaciones interfuncionales... El destino de cada parte funcional en el desarrollo de la conciencia depende del cambio global y no al revés".

Es así como los procesos y hechos psicológicos están entrelazados de un modo complejo dentro del funcionamiento cognitivo; cada uno de estos procesos se considera que juega un papel fundamental en la puesta en práctica y desarrollo de los demás procesos, pues afecta su funcionamiento y, a la vez, son afectados por ellos; es decir, se parte del concepto de la existencia de una interacción mutua, de doble dirección, esto es, una relación bidireccional entre los procesos cognitivos, incluido el lenguaje.

Ahora bien, la organización sistémica y de mutua influencia de los diferentes procesos mentales no impide reconocer diversas relaciones entre estas entidades, las cuales pueden ser: de integración, de integración jerárquica, de subordinación de coordinación, de intercoordinación, de composición y de regulación.

Piaget y Vygotski, reconocen que existe una explicación sistémica del funcionamiento cognitivo. Para el primero, la relación es más de orden estructural, mientras que para el segundo es de tipo funcional.

Piaget, por ejemplo, expresa su postura sistémica, en dos nociones fundamentales de su teoría, las cuales han sido suficientemente estudiadas: una de ellas, es la noción de grupo de operaciones, las cuales aparecen como elementos de un todo, cuya naturaleza está

¹⁸³ VYGOTSKI, 1994, p, 189-190. Citado por WERTSCH James V. Op. Cit., p. 199.

determinada por el sistema global, "una sólo operación no podría ser una operación, porque la peculiaridad de las operaciones es que forman sistemas. Aquí podemos protestar vigorosamente contra el atomismo lógico, cuyo modelo ya constituido un grave obstáculo para la psicología del pensamiento (Piaget, 1969)"¹⁸⁴. Por tanto, Piaget dentro de esta noción, admite un sistema de operaciones complejo y no de operaciones aisladas.

La segunda noción donde hace manifiesta su perspectiva sistémica tiene que ver con la noción de etapa del desarrollo. La etapa, en líneas generales, se refiere a un constructo seriado de conductas interrelacionadas que se desarrollan a la par y que comparten algún rasgo en común, es decir, cualquier etapa se caracteriza por su funcionamiento armónico e integral. Dentro de los principios que considera Piaget que deben distinguir una etapa, dos de ellos explican mejor la condición sistémica: un principio, es el carácter integrativo en la construcción de las diferentes estructuras mentales, y para interpretar este principio Piaget asumió el concepto de integración jerárquica de Heinz Werner; el otro principio, es la concepción según la cual a cada estadio le corresponde una estructura de conjunto, esta estructura posee determinadas leyes de totalidad, haciendo posible indicar la operación propia del estadio. De acuerdo con Vicente Bermejo¹⁸⁵, "el concepto de estructura de conjunto es esencial y constitutivo de la teoría de los estadios de Piaget, de "él se deriva que un sujeto de un determinado estadio deberá comportarse de manera semejante frente a tareas que presentan un mismo nivel de dificultad lógica aunque pertenezcan a diferentes dominios".

¹⁸⁴ Citado por KOZULIN, Alex. Instrumentos Psicológicos: la educación desde la perspectiva sociocultural. Buenos Aires: Paidós, 2000, p. 54.

¹⁸⁵ BERMEJO Vicente. Desarrollo Cognitivo. Madrid: Síntesis Psicológica, 1998, p. 51.

De otro lado, Vygotski abordó la organización sistémica de la cognición desde el punto de vista de las relaciones existentes entre distintas funciones psicológicas, es decir, que el desarrollo de cada función superior depende del desarrollo del sistema interfuncional. Por tanto, Vygotski “concibe el desarrollo psicológico como una construcción de sistemas cada vez más complejos de distintas funciones psicológicas que actúan en cooperación para mediar entre sí. La incapacidad de formar su sistema interfuncional se manifiesta como un problema de aprendizaje o incluso con formas más graves de retraso cognitivo”¹⁸⁶.

De igual manera y, aunque va a hacer objeto de análisis en el capítulo siguiente, un concepto que apropiadamente describe el carácter sistémico de la teoría de Vygotski, es el de "significado", el cual lo considera como un “microcosmos” de la conciencia que refleja su complejidad interfuncional. En tal sentido, la unidad fundamental para explicar el comportamiento humano es el significado de la palabra.

Es importante aclarar que la relación del lenguaje con respecto a los demás procesos mentales que se asume aquí, es de independencia - interdependencia, pues tiene independencia como principio unificador la cognición, en la cual se reconoce la identidad de cada proceso; pero es interdependiente de otros en donde el lenguaje cumpla un papel regulador.

Atendiendo a estos últimos planteamientos se ha formulado una serie de interrogantes que pueden orientar la discusión para conciliar y argumentar el tipo de relación a privilegiar entre el lenguaje y la cognición.

¹⁸⁶ KOZULIN, Alex. Op. Cit., p. 55.

¿La cognición es condición necesaria y suficiente para el desarrollo del lenguaje?; o viceversa?, ¿el lenguaje es una condición necesaria y suficiente para la cognición?. Es decir, ¿la cognición debe darse para que ocurra el lenguaje? o ¿el lenguaje debe suceder para que pueda darse la cognición?. ¿Median o intervienen unos factores para que se ocurra el uno o el otro?. Finalmente, ¿la cognición no es una condición necesaria ni suficiente para que suceda el lenguaje?; o viceversa?.

Si se fueran a clasificar estos interrogantes desde aspectos más generales, se podría decir que existen dos posibilidades: la primera tendría que ver con una **relación bidireccional**, en la cual, uno de ellos, el lenguaje o la cognición, en determinados momentos de la vida del sujeto, tiene más influencia sobre el otro, que podría homologarse con una relación de integración jerárquica. Relación ésta que asume esta investigación, donde la característica principal es la mutua influencia: el lenguaje influye en la cognición, así como la cognición en el lenguaje; aclarando que dentro de esta mutua influencia, intervienen otros factores o procesos y admitiendo un papel regulador del lenguaje sobre esos otros procesos, es decir, aquí el lenguaje es un mediador, un colaborador; pero de igual forma, y gracias al principio unificador de la cognición como enfoque sistémico, el lenguaje se considera una expresión del sistema cognitivo.

Lo anterior, sugiere que, el lenguaje, es un proceso cognitivo, es una entidad cognitiva que se relaciona con otras y, a la vez, es un producto cognitivo, producto éste, enormemente significativo.

La segunda posibilidad, considera que existe una absoluta **independencia** entre uno y otro proceso, por tanto, aquí no existe

perspectiva sistémica y, por consiguiente, la cognición no es un principio unificador.

3.2.1 Lenguaje y Cognición: una relación de doble vía. *“... yo pienso que se complementan, porque para mi el uno va ligado al otro, lo que expresa en el lenguaje oral, me da pensar cómo está funcionando la parte cognitiva, entonces es un complemento”¹⁸⁷.*

“Yo pienso, que el lenguaje oral y la cognición están íntimamente relacionados, porque una forma de darse cuenta en qué nivel está la cognición del niño es mediante el lenguaje o lo que expresa oralmente”¹⁸⁸.

Dentro de esta relación son varias las concepciones que se manejan tanto por parte de la literatura como por el lado de los profesionales entrevistados. Se admiten que son, a la vez, procesos independientes e interdependientes, *“pues yo pienso, que la relación entre lenguaje y cognición es una relación permanente y casi innata, la cognición depende del lenguaje y el desarrollo del lenguaje depende de la capacidad cognitiva del individuo, están permanentemente interrelacionadas y en la medida que exista un elemento que no funcione en uno de los dos se va a ver afectado el otro. Igualmente, cuando se potencia el desarrollo de una de las habilidades comunicativas lingüísticas o de las habilidades cognitivas inmediatamente se ven reflejadas en el otro aspecto. Pienso que la relación es intrínseca y permanente”¹⁸⁹, “para mi existe una interdependencia entre ambos fenómenos”¹⁹⁰, es decir, existe una*

¹⁸⁷ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional L.E.S

¹⁸⁸ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional G.V.E.

¹⁸⁹ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional A.P.G.

¹⁹⁰ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional V.V.C.

mutua influencia, en la cual la bidireccionalidad es real. Pero igual, también, se reconoce la existencia de una relación de interacción jerárquica, de subordinación *"... yo diría que el lenguaje oral está dentro de la cognición, la cognición es mucho más que el lenguaje oral, la cognición tú la puedes expresar también de una manera que no sea el lenguaje oral. Si fuéramos a meter uno dentro del otro, metería el lenguaje dentro de la cognición y no la cognición dentro del lenguaje oral"*¹⁹¹.

Ambos planteamientos dentro de una misma categoría de relación parecen contradictorios, y probablemente lo sean; a pesar de ello, el acuerdo fundamental es la bidireccionalidad, así dentro de ésta, exista una gama de posibilidades, *"pues yo no creo que eso funcione independientemente, yo pienso, que siempre están interrelacionados, es imposible que tú digas hasta aquí va la cognición y hasta aquí el lenguaje oral"*¹⁹².

Estos fragmentos de entrevistas reafirman lo expresado, en el sentido de la existencia de múltiples perspectivas dentro de una misma relación. Ahora bien, en la relación bidireccional se trabaja con la idea de que el lenguaje y la cognición son independientes; pero al mismo tiempo son interdependientes el uno del otro (perspectiva que esta investigación comparte). El lenguaje respecto de la cognición tiene su propia autonomía, es una entidad o actividad psicológica independiente (ello se demuestra, por ejemplo, en que su desarrollo es posible de explicarse sin apelar a otros procesos o principios del desarrollo cognitivo) que tiene una base neurobiológica delimitada, localizada y evidenciada en la existencia de trastornos del lenguaje que no se dan en otras áreas del desarrollo psicológico.

¹⁹¹ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional G.V.E.

En contraste con lo anterior, también, es cierto que el individuo que se desarrolla es una unidad en la que todos los procesos psicológicos se influyen, se interrelacionan. De esta manera, lenguaje y cognición, sin ser una misma cosa, se condicionan mutuamente, es decir, están ligados mediante relaciones interdependientes. Los avances cognitivos definen logros lingüísticos y, a la vez, los progresos del lenguaje impulsan el desarrollo cognitivo.

Esa interdependencia, entonces, se puede explicar desde dos posturas: la primera se refiere a que uno u otro proceso es subsidiario del otro, es decir, existe una relación bidireccional, interdependiente con una interacción jerárquica; y, la segunda, donde impera una profunda relación de interdependencia con lazos de influencia mutua, en la que no se puede determinar cuál proceso domina sobre el otro, porque ambos se complementan y se apoyan. Esto es, la cognición o el lenguaje no pueden ser estudiados en profundidad sin referirse a los dos, reconociendo que tanto el lenguaje como la cognición son procesos diferenciados y autónomos en su naturaleza y estructura, mas no en su funcionamiento.

La relación de interacción jerárquica entre lenguaje y cognición, específicamente en la que el lenguaje es un proceso subordinado de la cognición, es un asunto respaldado frecuentemente por los autores cognitivistas y donde Piaget es protagonista fundamental. *"... Para mí, la cognición sería algo mucho más grande, porque incluiría, entre otras cosas la parte del lenguaje, y del lenguaje desglosarlo hasta llegar a la producción como tal que es el habla"*¹⁹³. Este fragmento de entrevista avala la perspectiva en torno a la cual, la cognición aparece primero y

¹⁹² Fragmento de entrevista en profundidad, profesional G.V.E.

¹⁹³ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional L.E.S.

apoya el desarrollo del lenguaje; es decir, el lenguaje depende de la cognición pero no al contrario.

De acuerdo con Piaget y muchos otros psicólogos "el desarrollo del lenguaje constituye un subproducto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas. El lenguaje digámoslo así, es simplemente un síntoma de la semiotización automática de las operaciones cognitivas en desarrollo, que consiguen la reversibilidad y hacen posible fenómenos como la permanencia del objeto, etc."¹⁹⁴. Según esta línea de pensamiento, la cognición no sólo comienza su desarrollo antes que el lenguaje, sino que, además, proporciona recursos necesarios para que sea posible el desarrollo y uso del lenguaje. El desarrollo del lenguaje sigue en líneas generales las huellas del desarrollo cognitivo general. Macnamara apuntando en este sentido, expresa:

He insistido una y otra vez en los procesos cognitivos no lingüísticos que el niño posee antes de aprender su representación lingüística. Por eso no creo que el niño esté dotado innatamente de una serie de estructuras cognitivas ya construidas. Acepto la tesis de Piaget, según la cual el niño desarrolla progresivamente muchas de sus estructuras cognitivas, que utiliza conjuntamente con el lenguaje. Tampoco creo que el niño tenga ya una serie de estructuras cognitivas completamente acabadas cuando comienza a aprender el lenguaje. Lo único que se necesita para mantener mi posición es que el desarrollo de esas estructuras cognitivas básicas a las que me he referido preceda al desarrollo de las correspondientes estructuras lingüísticas. Puesto que la adquisición de las estructuras lingüísticas se prolonga durante un periodo largo de tiempo, no hay ninguna razón para que la adquisición de las correspondientes estructuras no lingüísticas no se prolongue también dentro del período de aprendizaje del lenguaje¹⁹⁵.

¹⁹⁴ BRUNER, Jerome. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Alianza, 1984, p. 175.

¹⁹⁵ MACNAMARA, 1972, citado por FLAVELL, John. Op. Cit., p, 50

Así pues, el lenguaje está condicionado por el sistema cognitivo, pero al mismo tiempo es necesaria toda la cognición para que el lenguaje sea posible; es decir, el lenguaje debe verse dentro del contexto del desarrollo cognitivo como un todo. Las estructuras lingüísticas emergen sólo cuando la cognición y otras pre-condiciones psicológicas están ya listas. De esta manera, el lenguaje es importante en el desarrollo cognitivo, pero no lo determina. El lenguaje es así un elemento plenamente periférico en el desarrollo cognitivo. De igual forma, los mecanismos cognitivos son independientes del lenguaje en la medida en que lo preceden tanto en el nivel de la ontogénesis como en el de la filogénesis. Piaget (1964), citado por Bronckart (57), afirmara que, el lenguaje "es una condición necesaria, pero no suficiente, en la medida en que permite la integración de las operaciones sucesivas, características del nivel concreto, en sistemas simultáneos, separados de los objetos y situaciones particulares". Es decir, hay una dependencia total de las estructuras del lenguaje de las estructuras cognitivas, y éste sirve a su vez de progreso al desarrollo cognitivo pero no lo origina ni lo determina, *"la cognición abarca el lenguaje, yo siento que puede ser un proceso como muchísimo más grande, que a la vez, se ve enriquecido por el lenguaje, pero que estaría inmerso dentro de éste, porque el lenguaje como una función mental superior, yo la vería enmarcada dentro de un gran proceso que es la cognición"*¹⁹⁶.

La condición subsidiaria del lenguaje respecto de la cognición se sustenta desde dos competencias, una de carácter cognitivo y la otra de orden lingüístico. La primera de ellas, plantea que el lenguaje no es más que otra de las manifestaciones de la función simbólica y, esa función simbólica desde la perspectiva piagetiana es fruto de la realización de la capacidad cognitiva. La función simbólica para este

¹⁹⁶ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional L.F.G.

autor, no es otra cosa distinta que la función de representación, la cual no se circunscribe directamente al lenguaje, sino que la engloba un sistema simbólico más general, que es más amplio que el mismo lenguaje.

La transformación del pensamiento representativo se desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje. Ambos pertenecen a un proceso más amplio como es el de la constitución de la función simbólica en general. Esta función simbólica tiene varios aspectos, e indica en sus comienzos diferentes tipos de comportamientos que aparecen en el desarrollo más o menos al mismo tiempo. Las primeras emisiones verbales están íntimamente ligadas, siendo simultáneas con el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales que han sido internalizadas... Junto al lenguaje se desarrollan lo que Piaget denomina símbolos: un sistema de significantes más individual y motivado. El juego simbólico es una forma de simbolización que aparece al mismo tiempo que el lenguaje, pero de forma independiente. Dicho juego simbólico desempeña un papel considerable en el pensamiento de los niños como fuente de representaciones individuales y de la esquematización representativa.

Una segunda forma de simbolismo individual, importante también en la génesis de la representación, es la imitación diferida, la cual se produce en ausencia del modelo original correspondiente... En tercer lugar, dentro de los símbolos individuales, tenemos las imágenes mentales¹⁹⁷

En el/la niño/a existe una función mucho más amplia que el lenguaje, la cual engloba no sólo los símbolos en sentido estricto, sino al sistema de signos verbales. De este modo, la fuente del pensamiento no es el lenguaje, sino la función simbólica, la cual se explica por la formación de las representaciones.

¹⁹⁷ HERNÁNDEZ, P. Fuensanta. Op. Cit. p. 44.

Para Piaget lo característico de la función simbólica es la diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos, esquemáticos o conceptualizados). La constitución de la función simbólica consiste en diferenciar los significados de los significantes, de tal modo que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos.

Piaget introduce una dicotomía entre los distintos significados: los símbolos son imágenes evocadas mentalmente, u objetos materiales elegidos para representar una clase de acciones u objetos, y, por otra parte, los signos que son símbolos colectivos, tales como números, letras, palabras, etc. Es decir, el sujeto a medida que evoluciona, construye primero unas imágenes mentales, luego unos símbolos y, finalmente, unos signos de lenguaje. A decir de Bronckart (51) "la representación es una función que necesita un sustituto o significante, que mantenga una relación precisa con un contenido que expresar o significado".

En palabras de Piaget (1971),

El lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el símbolo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que éste se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil¹⁹⁸.

A su vez esta función simbólica se manifiesta de diferentes modos para facilitar, por decirlo de alguna manera, la representación de la realidad. Al respecto, Piaget en sus observaciones con niños pequeños encontró que ellos emitían unos monólogos que generalmente acompañan la acción o el juego, en ausencia de un interlocutor, a esto lo llamó

"lenguaje egocéntrico" y se constituyó en la idea que originó el debate con Vygotski, mientras que el primero sostenía que el lenguaje iba de lo individual a lo social, para el segundo era todo lo contrario.

En resumen, para esta escuela, el lenguaje es un sistema de representación del conocimiento y, al mismo tiempo, un tipo de conocimiento que el niño adquiere a partir de competencias simbólicas previas.

Ahora bien, desde el carácter lingüístico, la tesis fundamental radica en que el lenguaje oral no hace su aparición hasta no haber adquirido los prerequisites cognitivos, especialmente aquellos relacionados con la habilidad para hacer uso de símbolos; y hasta no haber obtenido un conocimiento antes de poder el/la niño/a expresarlo mediante el lenguaje. *"... uno no puede hablar si uno no tiene un conocimiento de algo, es necesario tener un conocimiento para poder expresarse"*¹⁹⁹.

En palabras de P. Dale (1976), el/la niño/a puede hablar sólo sobre lo que conoce. Clark (1983) sostiene que los/as niños/as pequeños/as adquieren conocimientos de los objetos (cosas y sustancias), las situaciones (estados, procesos, sucesos) y las propiedades (forma, tamaño, posición) y posteriormente aprenden cómo expresar una gran parte de estos conocimientos en sus lenguajes maternos (Flavell, p, 329). *"... en el lenguaje oral yo voy transmitiendo el conocimiento que yo tengo, entonces lo que yo voy transmitiendo, lo que los niños van transmitiendo, generalmente manifiestan lo que ellos conocen o hacen preguntas referente a lo que no conocen"*²⁰⁰.

¹⁹⁸ PIAGET, Jean. 1971. Citado por ¹⁹⁸ BRONCKART. Op. cit., p. 44.

¹⁹⁹ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional G.V.E.

²⁰⁰ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional S.L.C.

Eimas (1975), Jusczyk (1979) y Aslin (1983), citados por Flavell (2000), están de acuerdo en que los recién nacidos poseen una asombrosa capacidad para oír la diferencia entre ciertos sonidos que son física y acústicamente casi idénticos. A pesar de ello no aprenden el significado de las palabras, no comprenden palabras que no son capaces de producir, la razón es porque no han adquirido todavía los prerequisites cognitivos cruciales para el lenguaje.

“Las primeras palabras de los niños se refieren a menudo a cosas sobre las que los propios niños pueden actuar (Dale, 1976), y de forma más general, a objetos y sucesos que son destacados, familiares e importantes para ellos en su vida cotidiana (es decir, de lo que conocen). En nuestra sociedad, al menos, las primeras palabras se refieren a menudo a miembros de familia, animales, vehículos, juguetes, comestibles, partes destacadas del cuerpo, prendas de vestir y útiles de la casa, puede haber también una palabra de saludo y unos pocos términos referidos a acciones u otras cosas”²⁰¹ .

En consecuencia, los/as niños/as, durante los primeros meses, no pueden producir una expresión de más de una palabra a causa de inmadureces cognitivas y/o lingüísticas. La expresión de dos palabras es indicio de progreso cognitivo, así aún no se atribuya un conocimiento gramatical.

“A medida que las frases del niño se hacen más largas, añade sufijos morfológicos a las palabras y el uso sintáctico del orden de las palabras para señalar el significado de la frase resulta inequívoco. Las frases del niño empiezan a mostrar también la estructura gramatical jerárquica

²⁰¹ FLAVELL John. Op. Cit., p, 333.

tan característica del lenguaje humano" (Flavell, p. 338). La complejidad de procesamiento cognitivo de un tipo u otro determina la secuencia de adquisición de estos morfemas.

Lo anterior, pretende, entonces, plantear que si hay algo dentro de la evolución del lenguaje donde se aprecian los logros cognitivos es en la adquisición de la gramática.

A medida que avanza su desarrollo lingüístico y cognitivo, los niños adquieren una gran cantidad de conocimientos y destrezas en los usos sociocomunicativos del lenguaje.

Aprenden cómo conversar además de cómo hablar, el decir, cómo mantener el foco en un único tema durante un intercambio verbal extenso con otra persona. Gradualmente llegan a ser capaces de ir más allá del aquí, del ahora y la realidad en aquello sobre lo que conversan. Logran el control de tipos de actos de habla nuevos y más avanzados cognitivamente (Clark y Clark, 1977). Por ejemplo, averiguan con el tiempo que el lenguaje se puede usar no sólo para declarar, pedir y preguntar, sino también para expresar estados psicológicos, hacer una promesa respecto a acciones futuras e incluso para producir nuevas situaciones de los asuntos mediante declaraciones verbales... Los niños aprenden a adaptar su producción y comprensión del habla a numerosas propiedades de los hablantes, los oyentes y las situaciones sociales en que se produce el habla. Descubren que los referentes de ciertas palabras dependen de quién las está diciendo... Los niños aprenden cómo adaptar la forma y el contenido de su habla a las diferentes personas que les escuchan y a las diferentes situaciones sociales²⁰².

Lo que sí es claro dentro de esta relación jerárquica, donde el lenguaje es subsidiario de la cognición, es que una vez el sujeto ha estructurado

²⁰² Ibid. p, 345-346.

unas condiciones previas cognitivas para hacer posible ciertas adquisiciones lingüísticas; el lenguaje facilita y permite el progreso cognitivo, aspecto éste que el mismo Piaget reconoció.

Dentro del proceso de evaluación, el lenguaje como subproducto de la cognición, no es un asunto muy explícito. Tal vez, los tests de inteligencia han aportado algo a ello al considerar ciertas habilidades verbales como parte del conjunto del funcionamiento del intelecto del sujeto; igual se podría decir de algunas baterías neuropsicológicas, que evalúan el lenguaje oral y lecto – escrito, y que al incluir otras conductas, arrojan unos perfiles, que proporcionan un análisis del estado y de las capacidades cognoscitivas del individuo; lo que supondría que, efectivamente, este tipo de pruebas de acuerdo con su diseño e interpretación de datos, respalda la posición jerárquica a la que se está aludiendo.

Ahora bien dentro de la evaluación propiamente dicha del lenguaje oral, los profesionales reconocen el estatuto de la cognición frente al lenguaje, *“... cuando le estoy mirando desde lo cognitivo, yo empiezo a mirar también su lenguaje, entonces, si se puede hacer una evaluación desde la perspectiva cognitiva incluyendo el lenguaje, porque lo que le estoy mirando es la parte cognitiva”*²⁰³, *“el lenguaje es una herramienta cognitiva más no es todo lo cognitivo, lo cognitivo también tiene que ver con lo perceptual, con otro tipo de niveles o relaciones”*²⁰⁴.

Es evidente que estos profesionales asumen el lenguaje como un proceso más dentro del conjunto cognitivo. En efecto, en sus reportes de evaluación se encuentran observaciones en torno a actividades

²⁰³ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional S.L.C.

²⁰⁴ Fragmento de entrevista en profucndidad, profesional A.P.G.

motoras, perceptuales, de atención, de memoria en forma aislada, pero que igualmente, dan cuenta del estado o las condiciones generales del/la niño/a; sin embargo, esto no quiere decir, que por incluir y profundizar en el análisis del lenguaje se considere una evaluación del lenguaje oral desde la perspectiva cognitiva, el lenguaje aquí es visto como un componente más dentro del funcionamiento del desarrollo general del/la niño/a.

De la misma manera, se puede concluir que, ciertos aspectos del lenguaje oral, los profesionales los consideran un asunto cognitivo, *“uno se basa en los niveles fonológico, pragmático... pero igual cada uno hace parte de un nivel de cognición”*²⁰⁵, así en los protocolos de evaluación se menciona el carácter lingüístico, lo que hace pensar que para los profesionales lo lingüístico hace parte de lo cognitivo; es decir, que efectivamente, esas conductas manifiestas del lenguaje necesariamente aluden a un nivel de funcionamiento cognitivo, el cual no se hace explícito en los reportes, pero igualmente es reconocido en un proceso patológico: *“... Igualmente cuando existe una lesión o un daño cerebral que implica una alteración del desarrollo cognitivo, también se ven reflejados en el lenguaje en el momento de la evaluación”*²⁰⁶. Cualquier alteración en el desarrollo cognitivo inexorablemente afecta el lenguaje, situación que es mucho más evidente en aquellos trastornos con moderadas o severas limitaciones intelectuales, en las cuales el lenguaje aporta una cuota importante en el deterioro, encontrándose, además, afectados en mayor o menor grado los otros procesos o funciones.

Una postura menos frecuente entre los profesionales y ausente en la teoría formal, es que esa relación jerárquica se invierta, algo así, como

²⁰⁵ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional L.F.G.

que el lenguaje abarque lo cognitivo, *“yo pienso que lo cognitivo está inmerso dentro de la producción y la interpretación. Porque mire, que lo cognitivo me lleva a ver como está la persona pero lo refleja a través de la producción y la comprensión que haga de lo que le estén dando en ese momento”*²⁰⁷. Es posible que algunos subprocesos o habilidades del lenguaje puedan dar cuenta del funcionamiento de ciertas estructuras cognitivas, pero realmente es poco probable que den cuenta del funcionamiento cognitivo global; por el contrario, las manifestaciones del lenguaje, su estado, dependen en muchas ocasiones de otros procesos, por ejemplo, la memoria es una función fundamental para construir y elaborar el complejo sistema semántico de los sujetos, por tanto, puede darse el caso que un/a niño/a con dificultades para incorporar o comprender vocabulario o establecer la relación entre un objeto y el grupo de categorías al que pertenece, lo cual es consecuencia, de un problema de memoria semántica. De esta forma, es factible explicar muchos trastornos del lenguaje, cuyas interpretaciones se dan brindado tradicionalmente al lenguaje per se.

La segunda postura que explicita la relación de interdependencia entre el lenguaje y la cognición tiene que ver con la influencia mutua de uno y otro proceso, es decir, hay una intervención recíproca y bidireccional: *“pienso que ambos están muy ligados, no se puede dar el uno sin el otro”*²⁰⁸. Dentro de esta postura parece existir un acuerdo entre los diferentes autores, en el sentido de que el sujeto realiza primero una serie de adquisiciones (aunque primitivas) de orden cognitivo que preparan el camino para la adquisición del lenguaje; pero una vez emerge esa capacidad del lenguaje, ambos procesos, cognitivos y lingüísticos establecen una relación tan armónica y coordinada que el

²⁰⁶ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional A.P.G.

²⁰⁷ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional S.L.C.

²⁰⁸ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional L.F.G.

uno no puede darse sin el otro, es decir, que la habilidad para comprender y usar el lenguaje, sólo es posible si existen unas habilidades cognitivas estructuradas que así lo faciliten. A la inversa, las habilidades del lenguaje ayudan a los logros cognitivos, como por ejemplo, la adquisición de conocimientos, la elaboración de conceptos, expresar el conjunto de complejíssimos fenómenos y conexiones de la realidad, entre otros, relación ésta que es mucho más evidente en la etapa de la adolescencia.

Esta perspectiva que plantea la existencia de ciertos procesos cognitivos generales desarrollados en los primeros años de la vida del/la niño/a (los cuales se emplean, además, para explicar la aparición del desarrollo del lenguaje) es diferente a los argumentos piagetianos, según los cuales “el desarrollo cognitivo produce el lenguaje como uno de sus síntomas o subproductos, pues propone la existencia de procesos comunes implicados en la adquisición del conocimiento del mundo, la interacción social eficiente y el lenguaje...”²⁰⁹.

Es así como, una vez aclarada la postura, se podría afirmar que existen buenas razones para otorgar un lugar central a la actuación de capacidades cognitivas generales en la adquisición del lenguaje. Al respecto Bruner expresa que, “no venimos al mundo equipados con una teoría de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social, es decir, como instrumentos con lo que llevar a cabo ciertos objetivos y funciones operativas”²¹⁰.

Una vez, obtenidos ciertos logros cognitivos y preparar el camino para la adquisición del lenguaje, este último se convierte en un proceso regulador de toda la actividad humana inteligente. Bruner, de acuerdo

²⁰⁹ SHATZ, 1982, citado por BRUNER Jerome. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Op. Cit., p. 177.

con esta afirmación, formula una teoría en la relación lenguaje – cognición, de tipo intermedio, para este autor el lenguaje es el amplificador más poderoso de las facultades humanas, considerándolo el agente principal en la transmisión cultural de tales facultades.

Bruner²¹¹, considera que el niño adquiere la cultura por medio del lenguaje y respecto a las facultades cognitivas iniciales; concluye que: la mayor parte de los procesos cognitivos que se desarrollan durante la infancia parecen que sirven de soporte a la actividad que está orientada a un objetivo. Es evidente que una buena parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa.

Bruner expone un enfoque de desarrollo cognitivo basado en la manipulación de representaciones. Su interés se centra en ver cómo una persona maneja la información a través de la selección, la retención y la transformación.

Propone que en el curso de la evolución del hombre, éste desarrolla tres habilidades de representación: la representación enactiva (acción más percepción), representación icónica (percepción libre de acción) y representación simbólica (lenguaje). El niño al principio conoce el mundo a través de las acciones que realiza; más tarde añade una nueva forma de representación a través de la imagen que está casi libre de acción; y por último, acción e imagen están trasladadas al lenguaje. El modelo simbólico de representación es el más avanzado, y puesto que el lenguaje es la forma más importante de simbolización, no sorprende que para él sea el determinante más importante en el desarrollo cognitivo.

²¹⁰ Ibid., p. 80.

Estos tres tipos de representación, aunque sucesivos, se superponen en parte, suministrando modelos más abstractos y poderosos de hacer frente al medio ambiente. Cada una de estas etapas depende de la edad, la educación, la habilidad y el marco cultural.

En la evaluación del lenguaje oral por parte de los profesionales (aunque se reconoce el papel central de las estructuras cognitivas en el desarrollo del mismo, lo que supondría evaluar procesos cognitivos a la par con el lenguaje o el lenguaje oral en función de categorías cognitivas) realmente es una actividad que no se realiza así; la tendencia es a evaluar el lenguaje como un fenómeno autónomo. No obstante, ellos consideran que las conductas manifiestas del lenguaje en la evaluación reflejan de alguna manera el estado cognitivo de los/as niños/as: *“a través de la evaluación de las habilidades lingüísticas y las habilidades comunicativas podemos establecer un patrón cognitivo y un nivel cognitivo previo sin necesidad de hacer una evaluación cognitiva como tal en ese momento, podemos tener una imagen o idea general de cómo están en el aspecto cognitivo. Y a la vez, cuando evaluamos habilidades cognitivas como memoria, percepciones, interrelaciones mentales, análisis y síntesis, ese tipo de habilidades que podemos evaluar en los niños, también podemos hacer inferencias del lenguaje”*. *“Yo pienso que los niveles de contenido, uso, forma tiene mucho que ver lo cognitivo, porque esas interrelaciones mentales que se generan para establecer el uso, la forma y el contenido del lenguaje pues, nos permiten también establecer un nivel cognitivo”*²¹².

De esta forma, los profesionales argumentan que, a partir de las capacidades del lenguaje se infieren las capacidades cognitivas de

²¹¹ BRUNER, Jerome, 1975. Citado por TRIADÓ y FORNS. Op. Cit., 1989.

los/as niños/as e incluso, otras de tipo intelectual. Argumentos éstos que han servido para explicar o dar cuenta del estado mental de muchos sujetos a partir del funcionamiento lingüístico y que en cierta medida es la tendencia de los tests de inteligencia.

Según estos últimos planteamientos, el conocimiento lingüístico puede interactuar con el desarrollo cognitivo; no obstante, la naturaleza de la interacción dependería en sí misma de los logros cognitivos previos que el niño consiga, y también de los problemas cognitivos de ese momento.

Ahora bien, en estudios recientes, se ha encontrado que los desarrollos lingüísticos y las habilidades cognitivas emergen aparentemente al mismo tiempo. A veces, los logros cognitivos emergen justo antes de la palabra, pero a veces es la palabra la que emerge justo antes del logro cognitivo (Gopnik y Meltzoff, 1999). Es decir, tanto el desarrollo del lenguaje como el desarrollo cognitivo, aparentemente surgen simultáneamente, ninguno de los tipos de desarrollo parece preceder al otro.

De acuerdo, entonces, con los estudios de Gopnik y Meltzoff (1999), quienes, además, proponen una interacción bidireccional entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico, los,

Desarrollos cognitivos anteriores pueden no sólo servir como un requisito previo para los desarrollos semánticos, tal y como sugieren los modelos piagetianos y neochomskyanos, sino que realmente motivan los desarrollos semánticos. Los niños están ocupados activamente en solucionar problemas conceptuales particulares en momentos determinados, y la atención del niño se dirige hacia palabras relevantes

²¹² Fragmento de entrevista en profundidad, profesional A.P.G.

para esos problemas"²¹³

Estos últimos trabajos, influenciados por la escuela histórico – cultural de Vigotsky, aparte de reconocer la aparición simultánea del lenguaje y la cognición, tienden a plantear la influencia del desarrollo del lenguaje sobre el desarrollo cognitivo; tal es el caso de lo expresado por Ausubel y Sullivan²¹⁴:

La concepción de que el lenguaje cumple un papel importante en el funcionamiento cognitivo está corroborada por los estudios que muestran los efectos de la escolaridad o de la instrucción sobre las aptitudes intelectuales, por los que demuestran las ventajas intelectuales que tienen los niños oyentes sobre los sordos, y por los estudios específicos que muestran el efecto que ejerce la mediación del habla en cuanto a facilitar el rendimiento cognitivo.

Partiendo de bases puramente teóricas, sería difícil negar que existe cierto grado de relación causal entre determinados desarrollos lingüísticos, tales como la representación simbólica, el dominio de la sintaxis, la internalización del lenguaje y la adquisición de una terminología más abstracta y relacional, por una parte, y otros tantos desarrollos del funcionamiento cognitivo, como la internalización de operaciones lógicas, la aparición de la capacidad de comprender y manejar relaciones entre abstracciones sin el concurso de la experiencia concreto – empírica actual o previa, y la obtención de la facultad de pensar en función de relaciones hipotéticas entre variables, por la otra²¹⁵.

Vygotski fue de los primeros en expresar la idea de que el lenguaje juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales y que el método básico para analizar el desarrollo de las funciones

²¹³ GOPNIK Alison., MELTZOFF Andrew N. Palabras, Pensamientos y Teorías. Madrid: Aprendizaje Visor, 1999, p. 195.

²¹⁴ AUSUBEL, David; SULLIVAN, Edmund. Op. Cit., p. 150.

psicológicas superiores estriba en investigar cómo se reorganizan los procesos mentales bajo la influencia de la interacción lingüística.

Ontogenéticamente, "el lenguaje aparece orientado centralmente hacia "otro", pero su poderoso efecto en la constitución subjetiva y el desarrollo cognitivo radica en su propiedad de poder orientar, a su vez, hacia el propio sujeto, hacia sí mismo"²¹⁶. Vygotski confirma, con ello, la existencia de una función representativa (cognitiva) del lenguaje y de una función comunicativa.

Como lo plantean Belinchón , Igoa y Riviere²¹⁷, "a Vygotski se le atribuye, "la lúcida y genial interpretación de que la función simbólica resulta genéticamente tanto de factores cognitivos como de interacción social, así como el descubrimiento de que el lenguaje, una vez alcanzado cierto grado de desarrollo en el marco de las interacciones sociales, se convierte en un mecanismo capaz de regular la propia actividad del sujeto."

La actividad mental del niño tiene lugar en condiciones de comunicación presentes en el medio ambiente, en el curso del cual el/la niño/a adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones. El lenguaje lleva consigo todas las experiencias de éstas. Cuando el adulto nombra objetos, define sus conexiones y relaciones; está creando nuevas formas de reflejar la realidad en el niño, las cuales son más complejas y profundas que las que el/la niño/a formaría sólo a través de su experiencia individual. Este proceso de transmisión del conocimiento y la formación de conceptos son el modo básico de impulsar el desarrollo intelectual y lingüístico de la persona.

²¹⁵ Ibid. p, 152.

²¹⁶ BAQUERO. Op. Cit., p, 52.

²¹⁷ BELINCHON, M; IGOA, J.M; RIVIERE, A. Op. Cit., p. 127.

La intercomunicación del niño con el adulto es un evento muy significativo, “la palabra se convierte en un factor muy importante, ya que forma la actividad mental, perfecciona el reflejo de la realidad y crea nuevas formas de atención, memoria, pensamiento y acción”²¹⁸.

El hecho de que la palabra esté incluida en el contenido de casi todas las formas básicas de la actividad humana, que participe en la formación de la percepción y de la memoria, así como en los estímulos y la acción, permite un nuevo enfoque de la actividad mental. La percepción y la atención, memoria e imaginación, conocimiento y acción dejan de ser consideradas como propiedades mentales simples, eternas e innatas. Pasan entonces a interpretarse como formas sociales de los procesos mentales del niño, constituyendo sistemas de funciones complejas que son el resultado del desarrollo de la actividad en los procesos de intercambio²¹⁹.

Gracias al lenguaje y a la simbolización, llegan a ser posibles las formas más complejas de funcionamiento cognitivo:

Traducir la experiencia a formas simbólicas, con sus medios concomitantes de hacer referencias, transformaciones y combinaciones remotas, abre dominios de posibilidades intelectuales cuyos órdenes de magnitud superan al poderoso sistema de formación de imágenes... Cuando el niño ha logrado internalizar el lenguaje como instrumento cognoscitivo, queda a su alcance representar y transformar sistemáticamente las regularidades de la experiencia con eficacia y flexibilidad mayores que antes²²⁰.

Desde esta perspectiva, el lenguaje no es un mero acompañante de las acciones ni un simple medio de expresión de ideas: es un instrumento para transformar la realidad; y en lugar de ser algo ya dado, es algo

²¹⁸ LURIA, A.; YUDOVICH, 1973. Citados por HERNÁNDEZ, Pino, p. 50.

²¹⁹ HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 52.

²²⁰ BRUNER, 1964, citado por AUSUBEL David., NOVAK Joseph., HANESIAN Helen. Op. Cit., p. 64.

que se está desarrollando. Es así como "el lenguaje ayuda a discernir el potencial creativo y más elevado de las formas inferiores de vida psicológica" (Kozulin, 160).

Finalmente, queda por exponer aquella posición extrema, según la cual no existe ningún tipo de relación entre lenguaje y cognición, es decir, son fenómenos independientes y no tienen ninguna influencia mutua.

3.2.2 Lenguaje y Cognición: Procesos sin conexión. *"con el sordo, cuando no ha adquirido un lenguaje oral, muchas veces se empieza a confundir su nivel cognitivo con su nivel lingüístico, se pierden muchas habilidades porque se confunde esa situación de esa capacidad lingüística verbal con una dificultad a nivel cognitivo, que no siempre es así, muchas veces está relacionada, pero no siempre es así porque la parte de la cognición, a pesar de que el lenguaje es esencial, como lo dije está interrelacionado muchas veces puede alcanzar los niveles óptimos sin necesidad de pasar por el lenguaje"*²²¹.

Este fragmento de entrevista pone de manifiesto una discusión en la que tampoco se han puesto de acuerdo los investigadores. Paradójicamente, cualquier posición extrema en torno a la relación lenguaje – cognición, encuentra, en las conductas lingüísticas del sujeto sordo, una forma de explicación.

Furth (1971)²²² ha demostrado que el desarrollo cognitivo puede progresar sorprendentemente, bien en niños/as oyentes como en los/as niños/as sordos/as, que no dominan, o casi no dominan, ningún tipo de sistema lingüístico. "Este caso muestra claramente que muchas de las experiencias normales, aparentemente importantes adquisiciones

²²¹ Fragmento de entrevista en profundidad, profesional A.P.G.

cognitivas, pero que desde luego no son necesarias, del bebé pueden ayudar, o incluso ser suficientes en sí mismas para el desarrollo de importantes o esenciales para dicho desarrollo”.

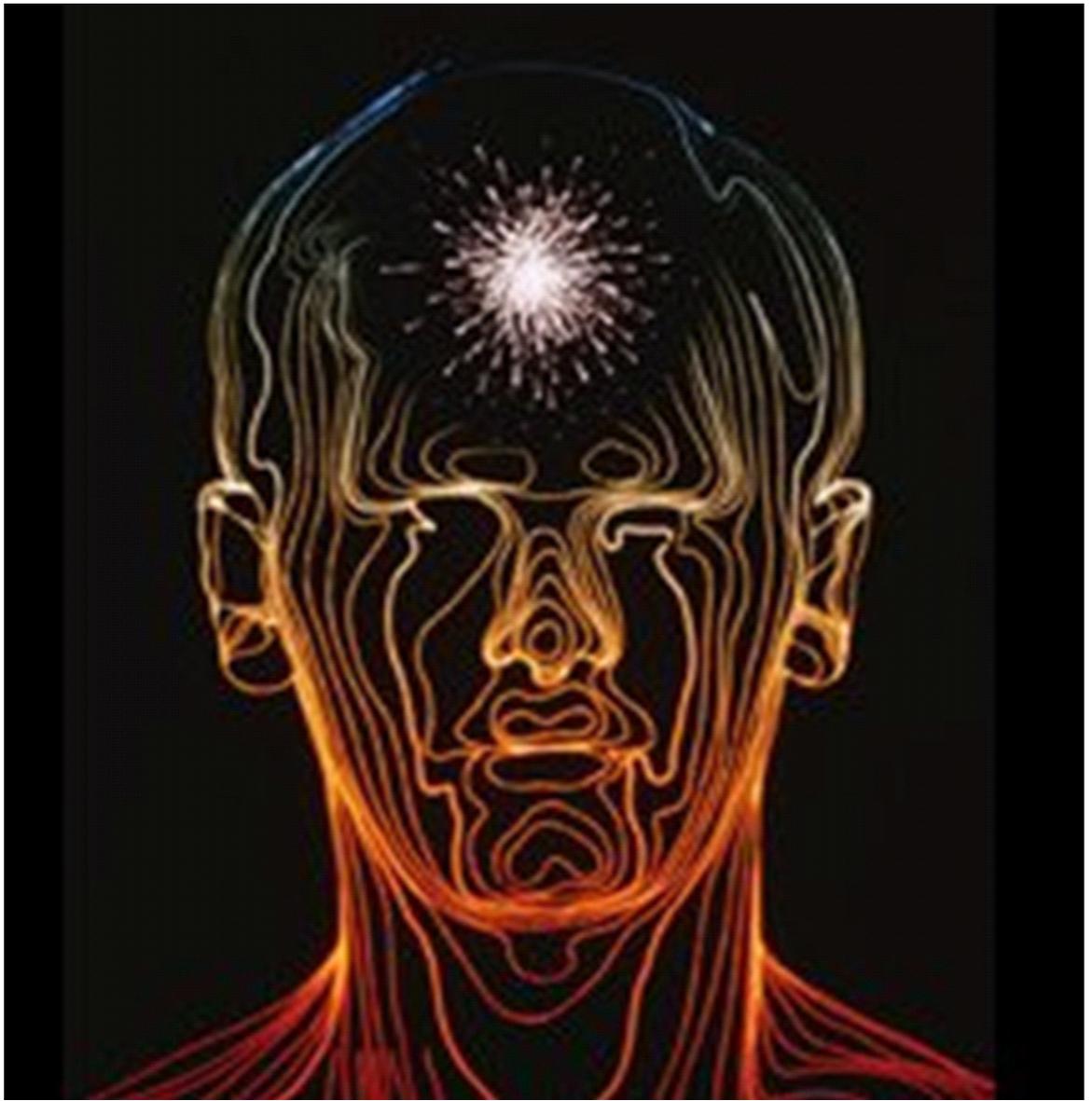
Este tipo de relación, de no admitir la influencia del lenguaje en el desarrollo cognitivo del sujeto, dominó hasta la década de los ochenta los estudios y las investigaciones entre lenguaje y cognición²²³. Hoy, esta situación está en relativo, precisamente, porque el desarrollo y la influencia de la psicología cognitiva en los últimos 25 años ha acogido que cualquier actividad humana hace parte de un sistema de funcionamiento que afecta o potencia uno a otros procesos, sin desconocer que biológica y estructuralmente tienen su identidad.

De esta manera, se concluye el análisis de las posibles relaciones en torno al lenguaje y la cognición. Análisis éste que brinda los elementos fundamentales para reconocer la existencia, ontogenética y filogenéticamente, de habilidades cognitivas en todos los miembros de la especie; pero una vez emerge el lenguaje, éste se convierte en el principal regulador de la conducta humana, es decir, se considera el lenguaje como el instrumento psicológico por excelencia para mediar la actividad de todo individuo.

²²² FURTH H.G (1971). Citado por FLAVELL. Op. Cit., p. 281

CAPÍTULO CUARTO

“EL MODELO TEÓRICO”



4. EL MODELO TEÒRICO

4.1 MODELO TEÒRICO DESCRIPTIVO - COMPRENSIVO PARA LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN LA POBLACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA COGNITIVA

Un modelo se considera un arquetipo o prototipo creado para imitar o reproducir las propiedades de un objeto, es decir, es una especie de representación esquemática o gráfica de ese objeto o fenómeno concreto que expresa un conjunto de relaciones abstractas. Según Moreno, hay tres aspectos sobre los que existe consenso entre los diferentes autores en torno al concepto de modelo: "a) un modelo es una simplificación de la realidad que quiere explicar, no es la realidad misma; b) esa simplificación se propone de una manera representativa, ello es que la realidad evoca la que es traducida en un sistema simbólico; y, c) que el modelo es una totalidad estructurada al interior de la cual se dan distintas relaciones"²²⁴.

Esta última característica del modelo, que alude a una perspectiva sistémica, es de importancia capital para lo que aquí se pretende analizar. A lo largo de los capítulos anteriores se ha tratado de sustentar el funcionamiento cognitivo y lingüístico y la relación entre estos dos procesos, desde una postura sistémica. Carlos E. Vasco²²⁵, acorde con el origen etimológico de la palabra, define sistema como "un conjunto de partes o elementos relacionados entre sí de tal forma que unos modifican a los otros". Precisamente, esas partes y sus relaciones, que a

²²⁴ MORENO. A. Jairo. Pensamiento, Lenguaje, Comunicación: evaluación, teorías, modelos, actividades. Santa Fé de Bogotá: Signum, 1994, p. 61.

²²⁵ VASCO U. Carlos Eduardo. Et al. Teoría General de Procesos y Sistemas: una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo. En: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Tomo II. Colección: Documentos de la Misión. Santa Fé de Bogotá, 1995, p. 409.

su vez constituyen sistemas, es lo que el modelo teórico descriptivo - comprensivo quiere representar.

Se parte, entonces, de un modelo sistémico, para lo cual se ha acudido a una figura geométrica del grupo de los sólidos: **la pirámide**, la cual se considera puede representar el modelo teórico que pretende dar cuenta de la evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva.

La pirámide, pues, como modelo, es un esquema representativo, estructurado y organizado; de esta manera cumple con los requisitos, tanto del concepto de modelo como del de sistema, en tal sentido, se constituye en una figura análoga al modelo teórico, construido a partir de los elementos y los procesos llevados a cabo en la investigación. Es así que ambos, la pirámide como esquema y el modelo teórico, comparten semejanzas desde sus formas, dimensiones y relaciones las que a continuación se entran a describir.

Partiendo del esquema, la pirámide (figura 20), la mayoría de las personas conocen que esta figura geométrica representa un sólido²²⁶, el cual tiene por base un polígono cualquiera, y por caras triángulos que se juntan en un sólo punto (vértice o cúspide de la pirámide). Ahora bien, con una base (triangular para este caso) y unas caras que, se puede decir, son lo observable de la figura, internamente, construyen unas relaciones fuertemente cohesionadas para otorgarle la forma respectiva, la cual se adhiere a una línea virtual que sigue longitudinalmente la figura y que va del vértice a la base, constituyendo la altura de la pirámide. Ahora bien, base, vértice, altura y caras son elementos que deben ser tenidos en cuenta para el análisis del modelo

²²⁶ Obsérvese que el mismo concepto de sólido, alude a un carácter sistémico, al considerarse un cuerpo donde existe una fuerte cohesión entre las moléculas que lo constituyen.

teórico; cada uno de estos elementos de la pirámide puede tener una explicación por sí mismo, ya que sus partes son figuras en sí mismas, aunque la denominación de pirámide, sólo se da gracias a la relación y sinergia que se configura entre todas ellas.

Igual sucede con el modelo teórico, la forma y las partes constitutivas de la pirámide, representan las estructuras y las relaciones funcionales que le dan el sustento a la evaluación del lenguaje oral desde una perspectiva cognitiva; pero sus denominaciones y orden de explicación varían en función de entender el modelo teórico (figura 21).

Figura 20. Representación gráfica del Modelo Teórico: La Pirámide

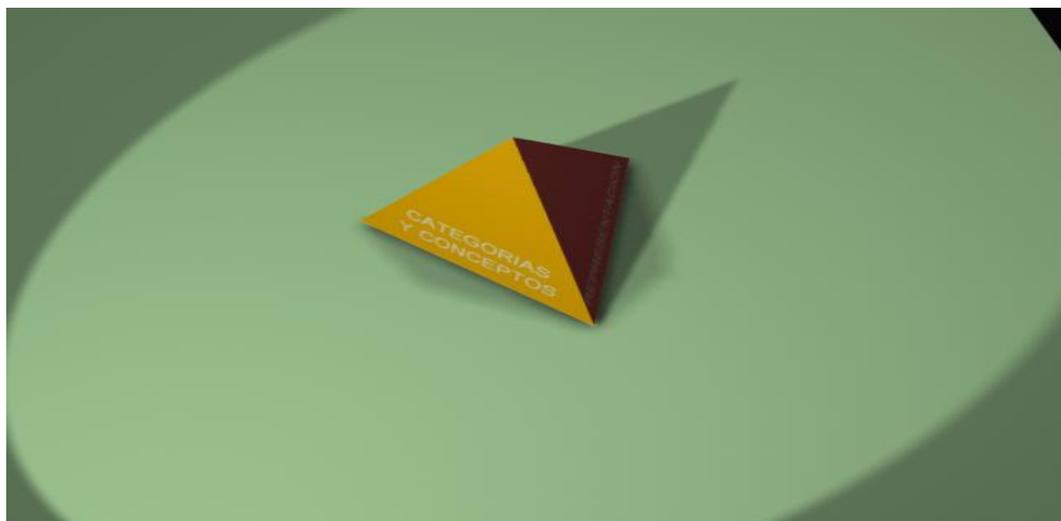
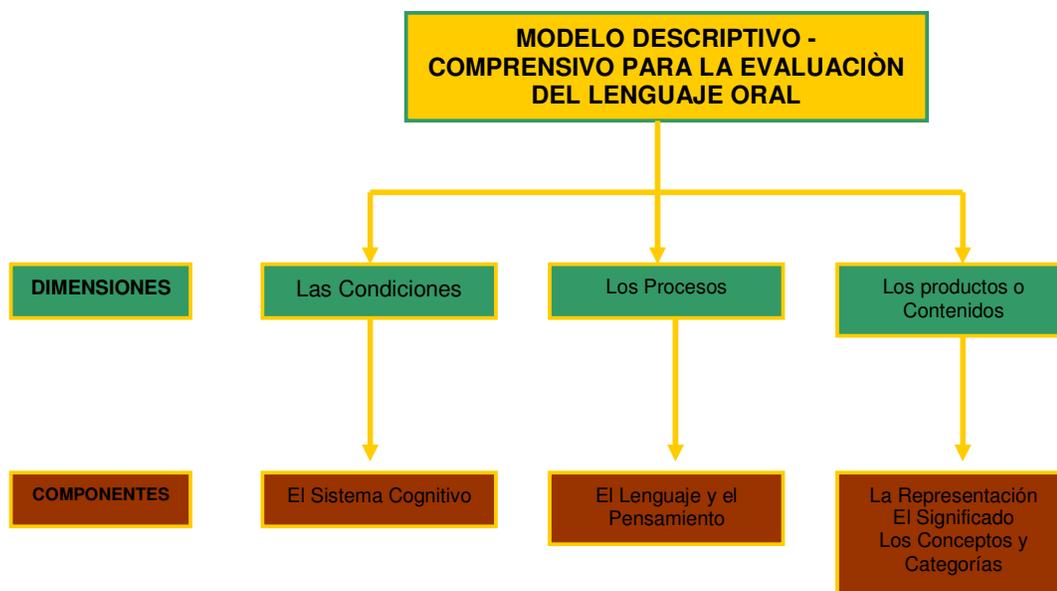
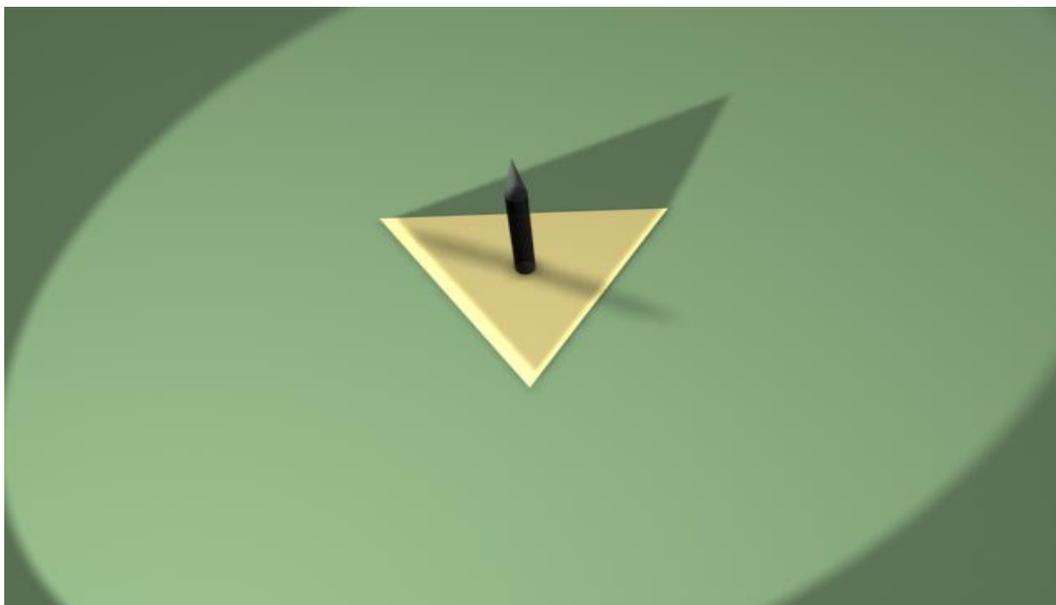


Figura 21. Modelo Teórico



La línea virtual que constituye la altura de la pirámide y que, a su vez, es una recta fija que en su interior tiene la apariencia de una espiral, es el sostén o eje tanto de la figura como del modelo. En el modelo teórico es una **dimensión**, llamada **LAS CONDICIONES**, las cuales constituyen el **SISTEMA COGNITIVO** (figura 22).

Figura 22. Representación gráfica del eje (las condiciones).



La superficie o base que engendra el sólido y que forma el cuerpo de la pirámide y va de la base al vértice, en el modelo teórico, corresponde a un cuerpo estable, macizo que gira alrededor del eje. Ese cuerpo macizo, igual que el eje, tiene forma de espiral, sólo que aquí es una doble espiral claramente diferenciada porque van de forma independiente, aunque existen puntos de encuentro entre las dos espirales. Esas dos espirales del cuerpo sólido representan la segunda dimensión del modelo, llamada **LOS PROCESOS** y la constituyen **EL LENGUAJE y EL PENSAMIENTO**.

Finalmente, la pirámide, en su parte exterior, visible, conforma la superficie, la cual se muestra a través de unas caras, delimitadas por unas líneas, que no dividen; por el contrario, son el punto de intersección entre una y otra, lo que da cuenta de la estrecha relación entre sus elementos constitutivos y con las demás dimensiones. En el modelo teórico, esta superficie esquematizada así representa la tercera dimensión, denominada **LOS PRODUCTOS** o **LOS CONTENIDOS**, constituidos por unos componentes considerados las categorías de

evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva, son: **LA REPRESENTACIÓN, EL SIGNIFICADO y LOS CONCEPTOS y CATEGORÍAS.**

Estas dimensiones del modelo teórico en su conjunto, sugieren varios principios: el primero, es que el lenguaje oral desde la mirada cognitiva podrá analizarse a partir de las tres dimensiones; pero especialmente de los productos o contenidos, ya que recogen las relaciones y las interacciones entre las otras dos dimensiones: el sistema cognitivo (las condiciones) y el lenguaje y el pensamiento (los procesos). El segundo principio, plantea que, en el modelo teórico en su integralidad existen unas dimensiones internas (las condiciones y los procesos) y otras externas (los productos o contenidos); sin embargo, se reconoce, igualmente, que en cada una de las dimensiones intervienen factores endógenos y exógenos que las hacen posibles, en tanto son producto de un funcionamiento interno de carácter biológico, fisiológico y psicológico, como también, en tanto son producto de la cultura donde convergen lo social y lo contextual. Un tercer principio, señala que, si bien las tres dimensiones conforman en su conjunto un sistema con unas estructuras y relaciones funcionales, cada una de ellas, a su vez, es un sistema o subsistema de ese sistema mayor y que, igual, tiene sus propias estructuras y relaciones. Finalmente, las dimensiones las conforman procesos y productos, los cuales en su desarrollo armónico, integrado y cohesionado hacen posible su funcionamiento; en tal sentido, son también susceptibles de explicarse en forma aislada, es decir, poseen autonomía pero funcionan interdependientemente, en este caso para ofrecer una interpretación cognitiva de la evaluación del lenguaje oral.

4.1.1 Las condiciones. La condición se considera un asunto indispensable o fundamental para la existencia de algo. En el capítulo anterior se consideraba que el lenguaje se da gracias a la presencia de

un requisito, que puede ser primario en su forma inicial, pero que sin él es imposible desplegar y desarrollar las diferentes conductas o manifestaciones del lenguaje; se está hablando, entonces, del **SISTEMA COGNITIVO**.

Vale la pena precisar aquí, y retomando un concepto ya trabajado, que si se considera el sistema cognitivo la condición o el eje del modelo, se está asumiendo: en primer lugar, una perspectiva sistémica de la cognición; y en segundo lugar, que la relación entre lenguaje y cognición es bidireccional, pues existe identidad de cada uno de los fenómenos, aunque haya interdependencia por la influencia mutua. Ello se origina al existir unas condiciones cognitivas que hacen posible la emergencia del lenguaje, y una vez éste ha logrado cierto nivel de desarrollo se convierte en el más importante amplificador del sistema cognitivo.

El sistema cognitivo, entonces, crea determinadas condiciones para que se pongan en marcha los procesos y para que éstos, a su vez, generen unos productos o contenidos que, finalmente, son las manifestaciones del lenguaje oral del sujeto. Esas condiciones tendrán que ver con el uso o la aplicación de unos recursos o estrategias cognitivas de las que dispone el individuo. Dichos recursos o estrategias que hacen parte de la estructura básica de la mente humana tienen que ver con una serie de operaciones mentales, llamadas también, "procesos mentales" (cuyo funcionamiento se explica por el procesamiento de información) para finalmente, adquirir conocimiento. De acuerdo con lo anterior, la cognición se refiere a cómo el sujeto alcanza el conocimiento general o específico, mediante el ejercicio de unas operaciones mentales, utilizando como método el procesamiento de la información.

Esa estructura básica mental o cognitiva debe estar ensamblada en función de otorgar unos esquemas fundamentales para que emerja el lenguaje por primera vez en el ser humano, así como también, debe estar fuertemente cohesionada, cuando el hombre requiere resolver una tarea o tomar una decisión que implique el uso del lenguaje. Ese ensamblaje depende del buen funcionamiento de las operaciones mentales, las cuales, optimizan o minimizan, la eficacia del sistema cognitivo en los procesos y productos del modelo teórico.

Ahora bien, por la necesidad de adoptar un enfoque integrador del sistema cognitivo, no se puede reducir su funcionamiento a la suma de unas estrategias o a su asociación; realmente es una tendencia constructiva y significativa, en el sentido, de que el mismo sistema cognitivo está en capacidad de regular y activar los procesos; la intensidad de su intervención, depende de la tarea particular, para que el sujeto realice una actividad.

En función, entonces, de brindar los fundamentos o las condiciones para poner en marcha unos procesos y que éstos, a su vez, generen unos productos o contenidos, el sujeto puede hacer uso de las siguientes estrategias del sistema cognitivo: estrategias para atender, estrategias para obtener información, estrategias para recordar y recuperar la información y estrategias para organizar y analizar la información.

Estas estrategias requieren del concurso de varios procesos cognitivos que trabajan en forma integrada, requiriendo de la intervención de un proceso más que de otro, según sea la tarea o problema en cuestión, o también, según sea el tipo de relaciones sistémicas que se establecen entre los diferentes procesos cognitivos. Al respecto Vygotski pensaba que,

si bien ciertas funciones psicológicas, como la percepción, la memoria o el razonamiento lógico pueden cambiar muy poco durante la infancia, sus relaciones sí que cambian. Por ejemplo, en los niños pequeños, el razonamiento suele desempeñar un papel subordinado en relación con la memoria: el niño razona recordando casos o episodios concretos. En los adolescentes esta relación se suele invertir: la tarea de recordar algo es transformada por el adolescente en una tarea de razonamiento²²⁷

En tal sentido, se podría decir que el sujeto hace uso de los procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento para que a través de sus estructuras, funciones y mecanismos, pueda, de un lado, analizar la información que ingresa por vía sensorial y compararla con el conocimiento adquirido previamente, es decir, realizar un proceso de **codificación** de la información; y pueda de otro lado, establecer conexiones y relaciones entre esa información nueva y la previamente almacenada, esto es, **elaborar** la información para que pueda ser correctamente comprendida.

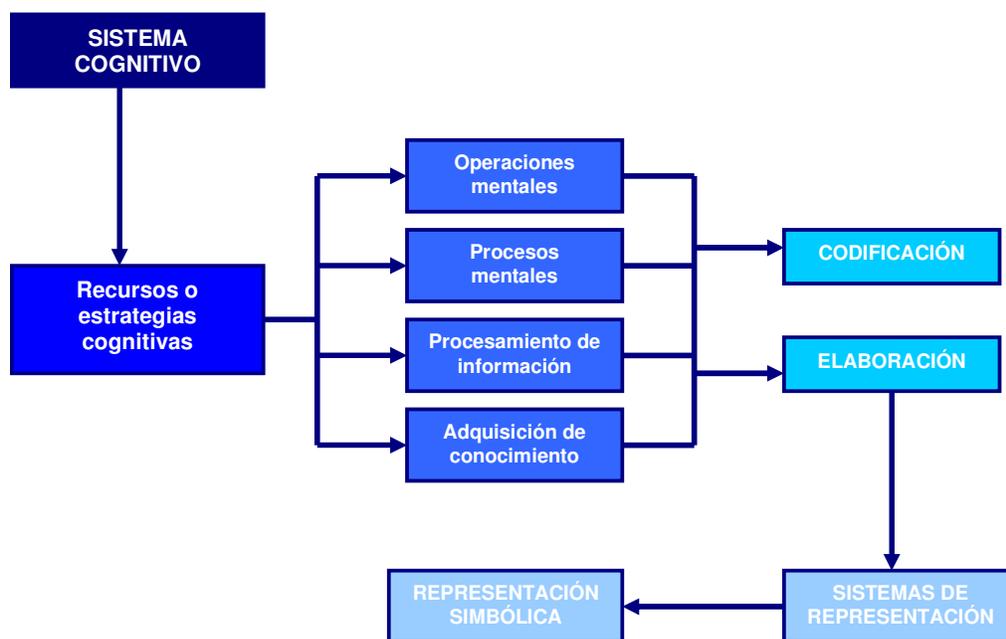
La codificación y la elaboración (esta última denominada también de procesamiento), finalmente llegan a constituir el sistema o los sistemas de representación considerados como unos de los primeros y más importantes productos cognitivos. Esos sistemas, en palabras de Bruner, se entienden como los medios a través de los cuales se le brinda tratamiento a la información, es decir, pone al sujeto en contacto con la realidad y la experiencia, y que es por medio de esos sistemas que el sujeto representa el mundo que le rodea.

²²⁷ KOZULIN Alex. Op. Cit., p. 55.

Bruner propone un carácter evolutivo de los sistemas de representación durante el curso de desarrollo del/la niño/a, quien inicia con una fuerte dependencia de la acción aprendida; luego, codifica esa experiencia, utilizando como instrumentos las imágenes; y, finalmente, lo que hace es traducir la experiencia y representarla en un sistema de símbolos: el lenguaje, el cual no sólo representa la realidad, sino que, además, la transforma. En tal sentido, el desarrollo de estos sistemas de representación permiten organizar y procesar la información cada vez en capacidades más integradas y de mayor complejidad (figura 23).

Aquí vale la pena mencionar varios asuntos. Uno: es que de acuerdo con la aparición de los sistemas de representación, gracias a la codificación y el procesamiento de la información, se confirma la idea que se pretende exponer en esta dimensión y, es que el sistema cognitivo es una condición para que emerja el lenguaje y, una vez, éste surge, se convierte en un sistema de representación de la realidad. Dos: el lenguaje es un poderoso instrumento, en palabras de Bruner, amplificador del sistema cognitivo, de ahí, entonces, la idea de transformador de la realidad y de la doble direccionalidad en su relación con la cognición. Idea ésta, punto de partida de la segunda dimensión del modelo.

Figura 23. Estructura general de "las condiciones"



De igual manera, las condiciones o el sistema cognitivo con sus diferentes procesos es lo que el sujeto puede manipular y hacer variar en función de una tarea específica; es decir, existe una dependencia total del proceso con la actividad, la cual si no se produce, inevitablemente, el/la niño/a no podrá realizarla en forma acertada y en consecuencia aparecerán las dificultades.

Esta dimensión sugiere a aquellos profesionales que se ocupan del desarrollo humano en general, profundizar en los procesos que hacen parte del sistema cognitivo, ya que sin una comprensión global de cómo funciona la mente humana resulta difícil entender, en primer lugar, el funcionamiento integral del ser humano; y, en segundo lugar, los logros, las dificultades y los cambios del desarrollo y del aprendizaje.

4.1.2 Los procesos. Evocando la pirámide como figura que representa el modelo teórico, ésta tiene una base amplia y termina en una punta, el vértice, el recorrido entre uno y otro, conforma el volumen o cuerpo de la figura, y en el modelo teórico ese cuerpo lo configuran los procesos.

El término proceso viene del latín “processus” que significa paso, avance; en efecto, esta es la connotación que se le quiere dar a este segundo nivel o dimensión del modelo. Realmente los procesos dentro del modelo son una transformación sistemática de un fenómeno, en este caso, de dos, **pensamiento y lenguaje**.

Antes de entrar a analizar del por qué de estos dos procesos, es importante, precisar que, al igual que en las condiciones, se asume una postura sistémica para ambos procesos con unas estructuras y relaciones que les son propias a cada uno de ellos; pero igual, se reconocen unas conexiones o relaciones entre los dos. Se suma a la conformación sistémica de los procesos, un desarrollo en espiral, el cual tiene como particularidad que en el comienzo de una conducta se haya contenida el fin de otra; es decir, que la culminación de determinado ciclo, establece el principio de uno nuevo, en el que pueden repetirse algunas características del primero.

El desarrollo, entonces, desde esta otra perspectiva, se produce de modo tal, que en el proceso de transformación de un fenómeno concreto se repiten en un estadio más elevado. algunos rasgos y particularidades de estadios inferiores. Precisamente, esta distinción del desarrollo se representa con la imagen gráfica de una espiral que se desenrolla verticalmente, de modo que cada nueva espira parece repetir la anterior, pero a un nivel más alto y en su conjunto, se obtiene

la imagen de un desarrollo ascendente progresivo, característico del lenguaje y el pensamiento.

Desde la estructura, como se mencionó al principio de este capítulo, el cuerpo de la pirámide tiene la apariencia de una doble espiral, cuyo eje es la primera dimensión, el sistema cognitivo (las condiciones), alrededor del cual giran las espirales, los procesos, segunda dimensión, con un cuerpo lo suficientemente macizo para albergar en su interior no sólo las estructuras que le son propias a cada uno de ellos, sino también, las relaciones que los procesos establecen entre ellos y de éstos con el sistema cognitivo.

Los procesos del lenguaje y el pensamiento admiten muchas lecturas y análisis, debido a la variedad de teorías que explican su adquisición y desarrollo, especialmente prolíficas en el lenguaje, y ya referenciadas en el segundo capítulo. Pero como la pretensión aquí es buscar una interpretación de orden cognitivo, la lectura que hace esta dimensión, parte de un concepto trabajado en la dimensión anterior, en el sentido de que uno de los productos del desarrollo cognitivo del sujeto son las representaciones. Allí también se afirmaba que las representaciones pueden ser de diferente tipo; pero que definitivamente la representación a través de símbolos, específicamente, el lenguaje, es la que ocupa un lugar privilegiado en la cognición. Ahora bien, el pensamiento lo que hace es manipular o transformar esas representaciones, las cuales, a partir de cierto nivel de desarrollo del individuo favorece las de carácter simbólico, con el fin de generar unas nuevas representaciones; de ahí la estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento y por qué ambos constituyen los componentes de la segunda dimensión del modelo.

Una segunda razón, la cual viene enlazada con la explicación de orden cognitivo de los procesos, es que, tanto el lenguaje como el pensamiento, son considerados productos cognitivos, como lo es la representación. Esto permite inferir que en este segundo componente del modelo, el lenguaje y el pensamiento son considerados procesos que generan transformaciones en la cognición, pero, igualmente, son productos del sistema cognitivo, en la medida en que son el resultado de la interacción de estructuras y relaciones de ese sistema y que tienen como objetivo principal dirigir la acción del sujeto tanto en su desarrollo interpersonal como intrapersonal.

Estas razones permiten, además, aclarar que, el lugar intermedio de los procesos, dentro del modelo, no son al azar; por el contrario, tienen una intencionalidad, en gran parte subrayada por lo expuesto en líneas anteriores, pero, la reflexión principal radica en que, la posición intermedia de esta dimensión, le sirve de puente o de intermediaria entre la dimensión de las condiciones (sistema cognitivo) y la dimensión de los productos o contenidos, lo cual no sólo se circunscribe a una intercesión real, sino también, a una mediación como categoría que determina la existencia de la actividad inteligente del sujeto.

La información, los conocimientos nuevos o resignificados, como producto de la codificación y elaboración del sistema cognitivo, deben representarse de una forma significativa y organizada y, los procesos, por excelencia, que mejor cumplen con este papel, definitivamente, lo constituyen el lenguaje y el pensamiento, por ello se privilegian en este modelo teórico.

La perspectiva que se asume para explicar el funcionamiento de estos procesos dentro del modelo es la desarrollada por la escuela histórico – cultural, analizada en algunos de sus principios en capítulos anteriores.

En primer lugar, esta escuela plantea que problema de la relación pensamiento y lenguaje ha resultado clave para la comprensión de la naturaleza de la cognición humana; será precisamente por eso que es privilegiada sobre otras maneras posibles de la cognición.

Vygotski consideraba la relación existente entre pensamiento y habla como un caso privilegiado del problema general de las relaciones implicadas en la organización dinámica de la conciencia: *“el problema del pensamiento y del habla corresponde al conjunto al de problemas psicológicos en los que el aspecto principal es la relación entre las distintas funciones psicológicas, entre las diferentes formas de actividad de la conciencia (Vygotski, p, 4)²²⁸.*

En segundo lugar, se propone que el pensamiento y el lenguaje son dos fenómenos diferentes, cada uno tiene su propia identidad, pero están íntimamente relacionados, incluso, comparten estructuras como se expondrá más adelante. En este sentido, la representación gráfica de la doble espiral es totalmente pertinente, pues si bien, cada espiral va por su vía, hay puntos donde se conectan y, por tanto, se unen, para luego, volverse a separar y continuar el camino. Igual sucede con el lenguaje y el pensamiento: tienen sus propios desarrollos, pero hay momentos en la vida del individuo que ambos se juntan para luego volverse a dividir. En estos puntos de unión, es cuando se confunden el lenguaje y el pensamiento como si fueran uno solo o como lo expone Vygotski, “en un momento el lenguaje se convierte en pensamiento”, recordando que para este autor el lenguaje surge como un fenómeno externo, social, interpsicológico, luego adquiere una función interna y

²²⁸ WERTSCH James V. Op. Cit., p, 203.

personal, para finalmente, interiorizarse completamente y convertirse en pensamiento, es este instante del desarrollo, que inspira su conocida frase "el pensamiento es verbal y el lenguaje es racional". No en vano, Vygotski planteaba este tránsito del lenguaje externo al pensamiento racional, cuando al indagar sobre el origen de la palabra "logos", ésta significa, indiferentemente, palabra y discurso o pensamiento y razón.

No obstante lo anterior, es claro que el lenguaje y el pensamiento no son coextensivos, el mismo Vygotski afirmaba que, el primero puede mostrarse obviamente sin pensamiento y viceversa. Ausubel²²⁹, interpretando a Vygotski sobre este asunto, sugiere que,

Las clases más simples de razonamiento dependen simplemente de operaciones perceptuales e imaginativas relativamente concretas –y evidentemente funcionan antes de que surja el pensamiento verbal- la capacidad de pensar en términos abstractos exige obviamente el empleo de conceptos y símbolos abstractos; sólo las clases más primitivas de resolución de problemas son posibles sin el lenguaje.

Esta relación planteada entre el pensamiento y el lenguaje, parte del hecho que para el hombre resolver situaciones, imposible de hacerlas por medio de la percepción inmediata de los fenómenos que le rodean, es necesario, primero que todo, utilizar un recurso directo que se viene gestando desde el sistema cognitivo; y, segundo, deducir conclusiones, partiendo igualmente, de los conocimientos elaborados por la estructura cognitiva; es decir, lo que debe hacer el sujeto es buscar un instrumento para generalizar los objetos y fenómenos de la realidad y, la palabra o el lenguaje es el más adecuado.

²²⁹ AUSUBEL David., NOVAK Joseph., HANESIAN Helen. Op. cit., p. 492.

A través del lenguaje, el sujeto va más allá de las percepciones y sensaciones, esto es, al ser el lenguaje el medio privilegiado para generalizar la realidad, ésta no se altera, por el contrario, la conoce con más profundidad y exactitud. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que aunque el pensamiento también va más allá de la percepción y la sensación, es gracias al lenguaje, que es la fuente principal de los conocimientos sobre el mundo externo que se da origen a toda la actividad racional.

El lenguaje, entonces, como vehículo del pensamiento, hace que este último no sea copia directa de los objetos percibidos, sino un reflejo de la realidad transformada. Es así, que aquí, cobran nuevamente relevancia las dos funciones principales atribuidas al lenguaje. El lenguaje surgió como mecanismo de comunicación y, a la vez, se formaba como el instrumento necesario del pensar; es decir, el pensamiento se expresa por medio del lenguaje y en él cobra realidad. En otras palabras, el pensamiento recobra vida sobre la base del lenguaje, se expresa y perfecciona en sus estructuras, en consecuencia, el pensamiento, se refleja en formas precisas del lenguaje. Este es uno de los primeros aspectos que comparten, siendo el lenguaje, en este caso, el que le proporciona los medios necesarios al pensamiento, reafirmando, por tanto, lo planteado por varios pensadores rusos²³⁰, cuando expresan que el lenguaje es la envoltura material del pensamiento. En tal sentido, el lenguaje es una de las condiciones necesarias para la formación del pensamiento, éste se realiza en el lenguaje. Es ahí, donde se logran los puntos de unión en la espiral, pero esa unidad no significa que sean idénticos, cada uno tiene una tarea que asumir. “La función del pensamiento consiste en llegar al conocimiento y a la construcción creadora de las cosas del mundo en

sus nexos y relaciones, mientras que la función del lenguaje es la de designar en forma generalizada los resultados del conocimiento, asegurar la comunicación entre las personas y el intercambio de ideas entre ellas"²³¹.

El lenguaje, por tanto, tiene una doble función, por un lado, constituye una condición necesaria para la formación del pensamiento; y de otro, consolida los éxitos de la actividad cognitiva, al ser un producto del sistema cognitivo. Esta última apreciación, cobra relevancia para argumentar que el lenguaje es el más importante instrumento de la actividad cognitiva del sujeto, y también, el mediador más significativo entre el sistema cognitivo y la realidad objetiva, por tanto, es el más valioso recurso del conocimiento. Es decir, es una herramienta tanto del sistema cognitivo como del mismo pensamiento.

La idea del lenguaje como instrumento, se le atribuye a Vygotski, aclarando, que este autor extendió la noción de mediación instrumental formulada por Engels y Marx, aplicándola a las herramientas psicológicas. Hoy, el lenguaje como instrumento es un concepto fuertemente trabajado, especialmente durante la década de los ochenta por Bruner; antes de esta época, por los discípulos de Vygotski; y en la actualidad Alex Kozulin, quien ha elaborado acertadamente el concepto, ampliando sus desarrollos a otros instrumentos simbólicos, vitales en el proceso de formación de un sujeto.

Según Vygotski²³²,

²³⁰ GORSKI D.P., SPIRKIN A.G., PANFILOV V.Z., AJMÀNOV A.S., BOGUSLAVSKI V.M., KOPNIN P.V. y SHKOLNIKA M.

²³¹ SHKOLNIKA Myshlenie (1968), citada por SHARDAKOV. M.N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. México D.F: Grijalbo, 1968, p. 61.

²³² VYGOTSKI, 1.934. Citado por KOZULIN Alex. Op. Cit., p. 18.

existen tres clases principales de agentes mediadores: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos y mediadores humanos. Los instrumentos materiales solo tienen una influencia directa en los procesos psicológicos humanos porque se dirigen a procesos de la naturaleza. Los instrumentos materiales no existen como instrumentos individuales: presuponen un empleo colectivo, una comunicación interpersonal y una representación simbólica. Todos estos aspectos del empleo de instrumentos materiales influyen en la cognición humana... Pero los instrumentos psicológicos simbólicos desempeñan un papel aún más importante porque ocupan una posición estratégica entre los estímulos del mundo y los procesos psicológicos internos de un individuo. Por lo tanto, los instrumentos psicológicos transforman la interacción no mediada del ser humano con el mundo en una interacción mediada. Funciones psicológicas naturales como la percepción, la memoria y la atención se transforman bajo la influencia de los instrumentos psicológicos y generan nuevas formas culturales de las funciones psicológicas. La calidad de estas transformaciones depende de la calidad de los instrumentos simbólicos disponibles en una cultura dada y de las condiciones en las que los individuos se apropian de estos instrumentos.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje como instrumento psicológico es un poderoso recurso simbólico que le ayuda al individuo a dominar sus propias funciones psicológicas como la atención, la memoria, la imaginación, entre otras (Kozulin, 15). Es decir, el lenguaje tiene una capacidad de regulador o mediador de otras conductas del sistema cognitivo que actúa tanto interna como externamente. Internamente, lo que hace es transformar los procesos psicológicos en funciones mentales superiores. Según Vygotski, el lenguaje hace que una función mental inferior alcance el estatus de función mental superior, lo que quiere decir, que éstos últimos logran tal nivel, en primer lugar, si existe un adecuado desarrollo de la capacidad del lenguaje en el sujeto, y, en segundo lugar, por el uso que se le otorgue a ese lenguaje, lo cual

sólo es posible en situaciones de interacción. A nivel externo, actúa como recurso simbólico poseedor de sus propias estructuras y organización.

El lenguaje, por tanto, en esta segunda dimensión, invierte su papel. Si en la dimensión anterior era necesario que el sujeto elaborara ciertas estructuras cognitivas para comenzar el desarrollo del lenguaje; en esta segunda dimensión, el lenguaje, ya con cierto nivel de desarrollo, regula o media todos los procesos cognitivos, esto es, el desarrollo cognitivo parece depender del dominio progresivo del lenguaje; argumento éste que sustenta la relación bidireccional de independencia – interdependencia entre el lenguaje y la cognición.

Ese papel regulador del lenguaje de la conducta del ser humano, le permite al sujeto operar con las cosas mentalmente en ausencia de ellas, pues puede realizar acciones mentales, experimentar mentalmente con las cosas, es decir, el individuo pasa a establecer un tipo de relación distinta con los objetos que no percibía directamente, esto es,

El hombre tiene un mundo doble, que incluye el mundo de los objetos captados en forma directa y el mundo de las imágenes, las acciones y relaciones, de las cualidades que son designadas por las palabras. El hombre puede evocar voluntariamente estas imágenes, independientemente de la presencia real de los objetos y, de esta manera, este segundo mundo puede ser voluntariamente dirigido. Puede dirigir no sólo su percepción, su representación, sino también su memoria y sus acciones... Dicho de otra forma, de la palabra no sólo nace la duplicación del mundo, sino la acción voluntaria que el hombre no podría cumplir si careciera de lenguaje²³³.

²³³ LURIA A.R. Op. Cit., p. 35.

Esa acción voluntaria inicial empieza con un acto práctico que el/la niño/a realiza; muchas veces esa acción es acompañada por su propio lenguaje externo, y luego, ese lenguaje precede la acción. Es en este momento del desarrollo del sujeto que el lenguaje se interioriza, con el fin de asumir la función de regulación de la conducta. De esta forma, surge la acción voluntaria consciente del/la niño/a, mediatizada por el lenguaje (Luria, 106).

P. la Galperin y sus colaboradores,

Demonstraron que toda actividad intelectual comienza como una acción material o materializada desplegada, es decir, como una acción que se apoya en las manipulaciones externas con los objetos. Luego el sujeto comienza a utilizar su propio lenguaje y la acción intelectual pasa al estadio del lenguaje desplegado exterior. Sólo después se abrevia el lenguaje exterior, se interioriza, y comienza a tomar parte en la organización de aquellas formas complejas de actividad intelectual que fueron llamadas por Galperin "acciones mentales". Estas acciones mentales, siendo el fundamento de la actividad intelectual del hombre, se crean sobre la base del lenguaje desplegado inicial y que luego se interioriza²³⁴.

El lenguaje como instrumento mediador se constituyen en una de las categorías capitales de este modelo, en el sentido, que las propiedades del sistema cognitivo y el pensamiento se revelan en sus interconexiones con el lenguaje; esto es, el lenguaje como instrumento y el sistema cognitivo y el pensamiento, adquieren su auténtico significado cuando facilitan y transforman la actividad humana, cuando en conjunto, representan la experiencia tanto remotas como próximas.

²³⁴ Ibid., p. 124.

Se veía en el primer capítulo que la producción y comprensión, configuraban las dos modalidades que explican precisamente el lenguaje en su dimensión comportamental, en este sentido, son estas formas las que respalda este modelo como componentes del lenguaje que mejor explican el uso de estrategias cognitivas que un individuo utiliza para manipular la información.

La intervención de la producción y comprensión como componentes funcionales y estructurales del lenguaje, tiene varias motivaciones. La primera, es que ambos procesos, aluden a un nivel microgenético del lenguaje, es decir, atiende a la secuencia de procesos mentales que constituyen la actividad lingüística, esto es, recoge los prerequisites cognitivos que facilitan el dominio de unos procedimientos para procesar la información verbal, tanto lo que se comprende como lo que se expresa. En tal sentido, los contenidos de la comprensión como los de la expresión son el producto de la relación de los materiales verbales potencialmente significativos con la estructura cognitiva existente, en la cual entran en juego el significado de las palabras y las propiedades estructurales de la oración, lo que implica el dominio de un código sintáctico y de aplicación de un conocimiento para darle sentido a una oración.

Una segunda motivación se relaciona con los diferentes niveles de procesamiento, que abarca en su conjunto, tanto la producción como la comprensión²³⁵. Estos procesos descritos en nota al pie, incluyen un primer nivel correspondiente a actividades perceptivas y motoras, en las cuales tienen competencia las realizaciones acústico – fonéticas y

²³⁵ Dentro de la comprensión del lenguaje se incluye: percepción del lenguaje oral y escrito (acceso léxico y procesamiento léxico, percepción del lenguaje y reconocimiento y comprensión de palabras), procesamiento sintáctico y procesamiento semántico (componentes del procesamiento de oraciones) y comprensión del texto o discurso (representaciones del

articulatorias para la representación abstracta de los sonidos del lenguaje. Un segundo nivel, que abarca los procesos de tipo lingüístico (léxico, semántico, sintáctico y pragmático), finalmente, lo que hacen es asignar un significado global al enunciado. Y, un tercer nivel, que incluye la información lingüística relativa al significado de los enunciados, como también la información extralingüística. Por tanto, abarca los actos de habla de los mensajes para influir sobre los estados mentales y el comportamiento de los interlocutores.

Estos niveles de procesamiento sugieren dos aspectos, el primero, es que tanto la producción como la comprensión engloban los diferentes niveles o dimensiones de análisis del lenguaje, contemplados en el primer capítulo. Es decir, incluyen la dimensión estructural y la dimensión funcional, inclusión que no es segregaria o sumativa: es integral e integradora de las distintas manifestaciones del lenguaje; y, un segundo aspecto, es que, efectivamente, la producción y comprensión se dan gracias a las formas estructurales del lenguaje; pero su desempeño depende del funcionamiento cognitivo en general, en tal sentido, se consideran productos y procesos del sistema cognitivo.

El otro proceso que conforma la segunda dimensión del modelo es el pensamiento; ya algo sobre este proceso se había hecho referencia, especialmente en su relación con el lenguaje. Lo que ahora se pretende analizar, es cómo el pensamiento, al igual que el lenguaje, es un instrumento mediador, es una herramienta más del sistema cognitivo y una herramienta del lenguaje como se verá a continuación.

En la vida cotidiana, pensar se usa en muchos sentido distintos como: crear, anticipar, razonar. Dado este aspecto multifacético del

discurso, las proposiciones, macroestructuras y temas). Dentro de la producción

pensamiento, la investigación en psicología ha abordado estos diferentes sentidos en forma independiente. Algunos lo ven como una actividad orientada a solucionar un problema; otros hablan de una actividad implícita (Piaget dice que es una acción interiorizada), o de procesos cognitivos internos que determinan la conducta, otros como Bruner hablan de manipulación de imágenes, símbolos, entre otros. Desde la teoría del procesamiento de la información, el pensamiento implica capacidad para manipular y transformar información de acuerdo con ciertas reglas (la psicología cognitiva se propone descubrir estas leyes o reglas).

A partir de estas últimas dos perspectivas es desde donde se pretende argumentar que el pensamiento es una herramienta que permite actuar y transformar la realidad, de una manera distinta a como lo hace con el lenguaje, aunque no tan distante como pareciera.

Para la mayoría de los psicólogos el pensamiento es la manipulación de las representaciones mentales de la información. La representación puede ser una palabra, una imagen visual, un sonido o datos de cualquier otra modalidad. Lo que hace el pensamiento es transformar la representación de información en una forma nueva y diferente con el fin de responder a una pregunta, resolver un problema o ayudar a obtener una meta.

Esta apreciación está encaminada a afirmar que el pensamiento tiene dos fuentes importantes: de un lado, el pensamiento se realiza en íntimo nexo con la percepción; con su ayuda se llegan a conocer las propiedades y cualidades esenciales e intrascendentes, externas y visibles de los objetos y fenómenos del mundo objetivo o las relaciones y

(conceptualización del mensaje, codificación, articulación y producción del habla).

nexos que ellos existen; esta cognición sensorial constituye el contenido concreto del pensamiento, lo cual se determina utilizando los conocimientos adquiridos. De otro lado, el sujeto supera este pensamiento cuando tiene acceso a la palabra, al lenguaje, ya que en lugar de utilizar imágenes para representar la realidad, ahora usa el lenguaje, por ser el medio de generalización de la realidad y del pensamiento más importante.

Al respecto Luria²³⁶ expresaba que,

“el lenguaje cumple, aún, otro papel esencial, que sale de los límites de la organización de la percepción y de la transmisión de información. La presencia del lenguaje y de sus estructuras lógico – gramaticales permiten al hombre sacar conclusiones sobre la base de razonamientos lógicos, sin tener que dirigirse cada vez a su experiencia sensorial inmediata. La presencia del lenguaje permite al hombre realizar la operación deductiva sin apoyarse en las impresiones inmediatas y limitándose a aquellos medios de que dispone el propio lenguaje. Esta propiedad del lenguaje crea la posibilidad de las formas más complejas del pensamiento discursivo (inductivo y deductivo), que constituyen las formas fundamentales de la actividad intelectual productiva del hombre.

Se veía anteriormente que para representar la realidad, el sistema cognitivo y el pensamiento se valen de los recursos del lenguaje, es decir, su significado y estructuras manifiestas en los procesos de producción y comprensión. De igual forma, lo hace el sistema cognitivo y el lenguaje, utiliza los elementos fundamentales o estructuras del pensamiento para representar la realidad.

²³⁶ LURIA A.R. Op. Cit., p, 222.

Al pensamiento se le han atribuido varias estructuras, por las cuales el sujeto opera de manera racional. Aunque aquí se presentan en forma separada, debe quedar claro que estas funcionan sinérgicamente.

El pensamiento, en su interior, alberga unos procesos básicos, unos contenidos y unos resultados. Los teóricos del pensamiento coinciden que los procesos básicos son el análisis y la síntesis, la comparación y la generalización, la abstracción y la concreción, a pesar de esta variedad, todos son productos del análisis y de la síntesis; lo que quiere decir que, son las operaciones racionales fundamentales, toman parte en todo conocimiento y están ligadas entre sí inseparablemente en cualquier tipo de actividad mental.

Estos procesos, junto con el sistema cognitivo y el lenguaje, se encargan de llenar de contenido el pensamiento, los conceptos y los juicios, son precisamente ese contenido. Los conceptos se forman sobre la base de la generalización, se denominan con la palabra, fuera de ella no pueden existir, ya que son el resultado de la separación mental de lo general para los objetos y fenómenos, así como de la unificación mental de ellos. El contenido de los conceptos se descubre en los juicios y estos siempre se manifiestan en forma verbal; es el reflejo de las conexiones entre los objetos y fenómenos o algunas de sus cualidades; es el enunciado de algo acerca de algo, la afirmación o la negación de algunas relaciones entre los objetos o los fenómenos; se llega a un juicio, de manera directa, cuando en él se constata algo que se percibe o, de una manera indirecta, por medio de inducciones.

Finalmente, el producto o resultado del pensamiento es el razonamiento; todo razonamiento consiste en resolver un problema, el cual se hace sobre la base de la experiencia previa y los nuevos

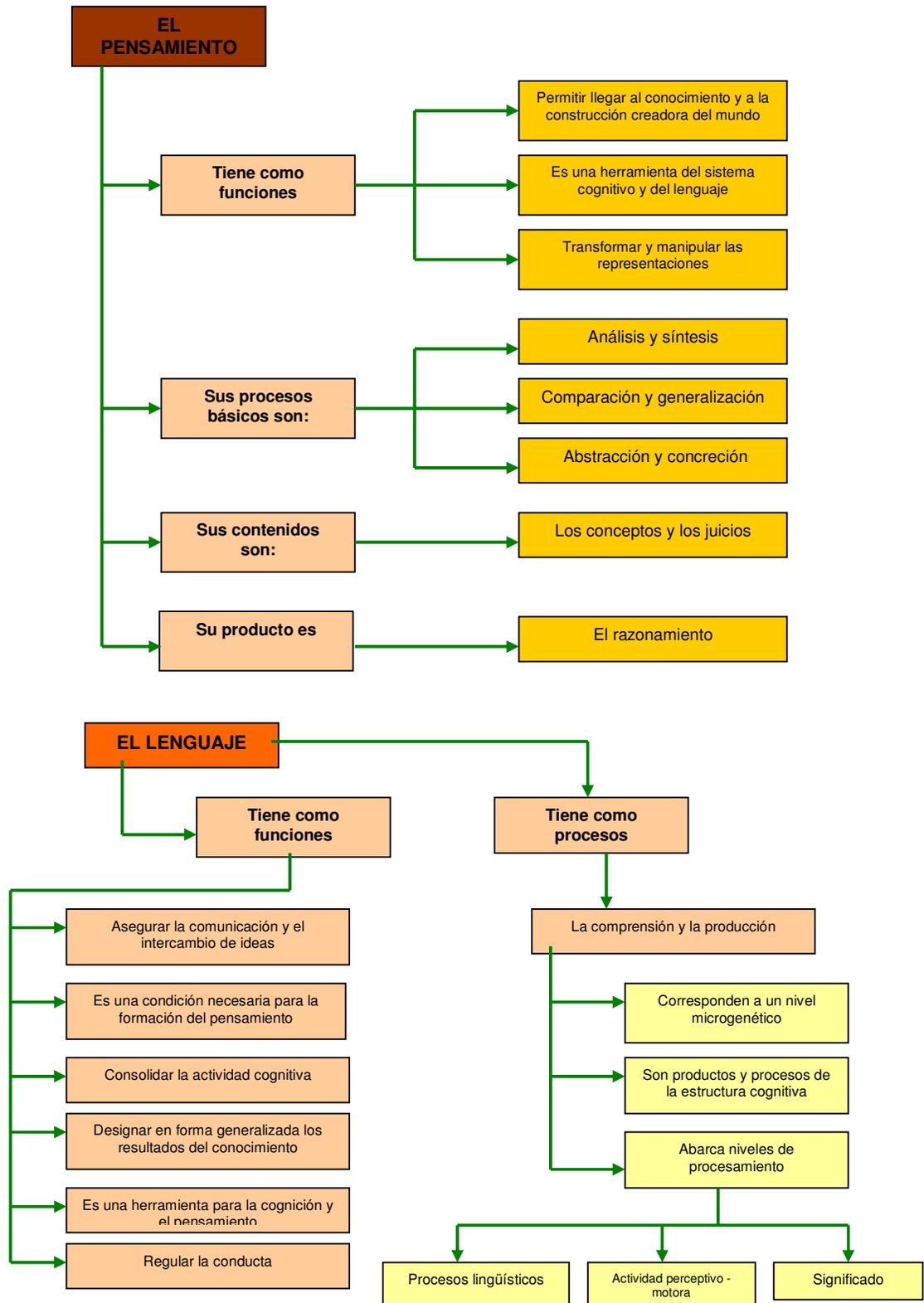
conocimientos, con el fin de tomar decisiones acertadas y pertinentes. En este sentido, la toma de decisiones da cuenta de todo el pensamiento y de sus formas más complejas, es así que, la solución de un problema, puede darse utilizando un razonamiento por vía inductiva y/o deductiva, por analogía o por la heurística.

En conclusión, gracias a los procesos de análisis, síntesis y comparación, se llega a conocer y, luego, a generalizar las cualidades y propiedades comunes y esenciales de los objetos. Como resultado de esa actividad mental, el individuo obtiene un conocimiento conceptual de las cosas del mundo material objetivo, el cual es generalizado; adquiriendo, de esta forma, conciencia de él, para que finalmente, le sean útiles cuando en la práctica entre a solucionar un problema, que lo hará utilizando cualquier tipo de razonamiento, el más apropiado para la tarea en cuestión (figura 24).

4.1.3 Los productos o contenidos. La superficie externa de la pirámide, representa en el modelo los productos o contenidos. Su construcción se realiza a partir de las otras dimensiones, lo que sugiere, entonces, y aplicándolo al modelo, que esos contenidos se dan gracias a la existencia de una dimensión central, el sistema cognitivo, las condiciones del modelo y de otra dimensión intermedia, los procesos, correspondientes al lenguaje y al pensamiento.

Los productos o contenidos del modelo presentan varias características:

Figura 24. Estructura general de los procesos: "lenguaje y pensamiento".



- Definen la perspectiva cognitiva de la evaluación del lenguaje oral, ya que surgen de la interacción y de las relaciones entre el sistema cognitivo y los procesos de lenguaje y pensamiento.
- Por tanto, son objeto de análisis, pero no de intervención terapéutica.
- Son modalidades generales, en cuanto se refieren a conjuntos organizados y estructurados.
- Son productos invariantes del desarrollo, estos es, una vez hacen su aparición en el sujeto, permanecen y se cualifican.
- Son evolutivos en su desarrollo, lo que no implica jerarquía o linealidad, por el contrario, tienen la apariencia de una espiral, donde existe un punto de partida y, a partir de allí, se continua con el proceso o la conducta; en tal sentido se reconocen distintos niveles de complejidad.
- Los productos pueden explicarse por sí mismos, es decir, tienen su propia identidad, pero existe una estrecha relación con los otros productos, ya que son bastante próximos los unos de los otros.

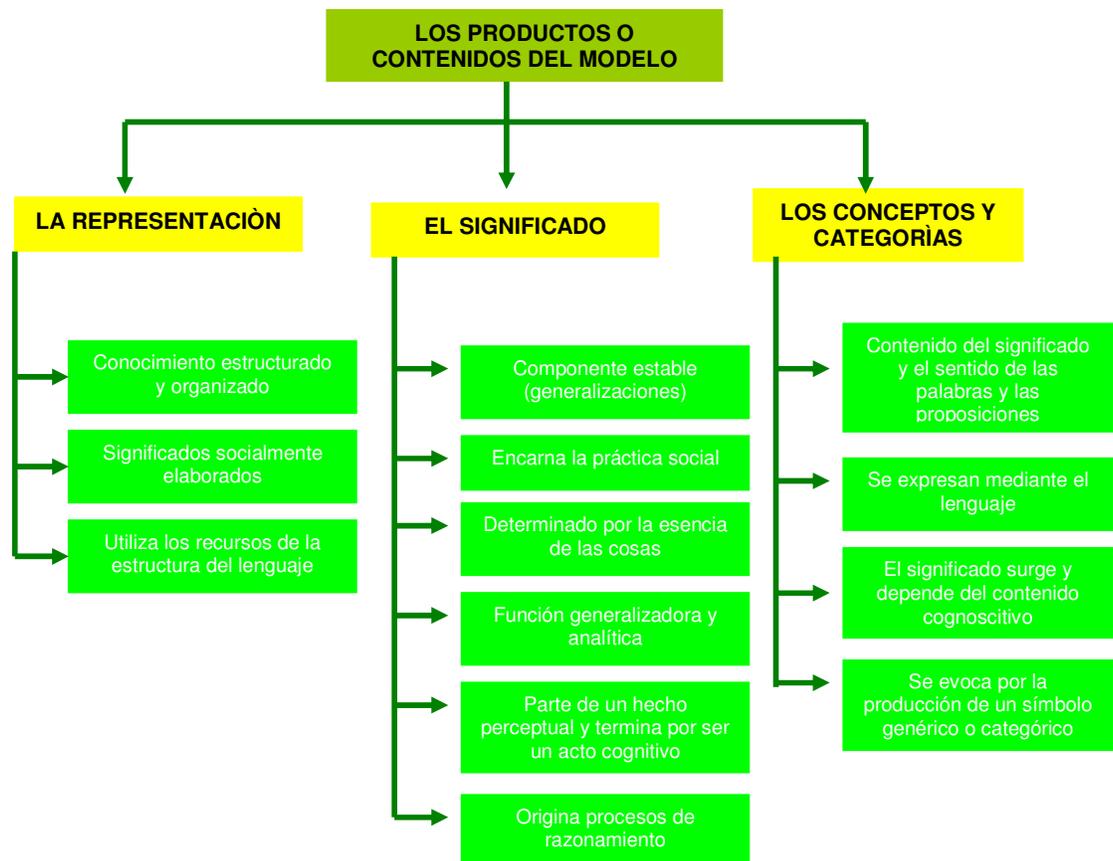
Los productos o contenidos del modelo son: la representación, el significado y los conceptos y categorías (figura 25).

La representación. La representación se define comúnmente como “estar en lugar de otra cosa”, las imágenes, por tanto, son un ejemplo clásico que tradicionalmente es utilizado en la literatura para explicar el concepto. Efectivamente, la imagen generalizada, sensorialmente

evidente de los objetos y fenómenos de la realidad se ha llamado representación. Como lo plantea Manuel de Vega²³⁷,

parte de la información procesada y almacenada se ajusta seguramente a un formato especial de imágenes mentales. Sin embargo, los mismos teóricos de las imágenes admiten que debe haber otras representaciones más abstractas... Un candidato aceptable podría ser un código mental de palabras. Al fin y al cabo, gran parte de los mensajes que recibimos de fuentes externas o generamos nosotros mismos tienen un carácter verbal.

Figura 25. Estructura general de “los productos o contenidos”



²³⁷ DE VEGA, Manuel. Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1998, p. 261.

A lo que finalmente está aludiendo De Vega, es a la representación dada por símbolos, por un lenguaje y, es precisamente, este tipo de representación el que aquí se quiere sugerir como una categoría dentro del proceso de evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva. Es decir, se está acudiendo al uso de símbolos para “representar algo”, lo que implica varios asuntos.

En primer lugar, lo que una persona representa a través del lenguaje es un conocimiento estructurado y organizado. Evidentemente el/la niño/a tiene que conocer algo para poderlo representar simbólicamente, lo que no supone la situación contraria, es decir, no necesariamente representa simbólicamente todo lo que conoce, en efecto, durante los primeros años de desarrollo del lenguaje, no será capaz de expresar todos los conocimientos, ya que no cuenta con los recursos lingüísticos para hacerlo.

En segundo lugar, la representación simbólica se haya indisolublemente vinculada a significaciones socialmente elaboradas, esto es, que aunque el aprendizaje de las representaciones es aparentemente básica, es profundamente significativa. Por un lado, porque tiene que ver con la adquisición del vocabulario del sujeto, lo cual no es un asunto de imitación o repetición solamente, es, en palabras de Ausubel, un proceso activo que involucra el establecimiento de las estructuras cognitivas de equivalencia representativa entre un símbolo nuevo y contenido cognoscitivo idiosincrático, específicamente pertinente, que su referente significa (Ausubel, 60) y por otro lado, es altamente significativo, porque explica y es el punto de partida de los demás componentes de esta tercera dimensión del modelo: no podrán existir el significado y los conceptos y categorías si no hay representación.

En tercer y último lugar, las representaciones utilizan los recursos de la estructura del lenguaje para poder ser expresadas al exterior. El elemento del lenguaje que reproduce, representa un objeto, un evento o un fenómeno es la palabra, la cual individualiza las cosas, por tanto, codifica el mundo objetivo; esto es, una palabra representa una cosa y no otra. Aquí cobra relevancia lo planteado por Pavlov en su segundo sistema de señales, cuando sostiene que la palabra se convierte en estímulo condicionado de segundo orden, en consecuencia, una palabra señala a una señal, en este caso un objeto, evento o fenómeno, es decir, es una palabra – señal.

A nivel estructural puede ser un vocablo cualquiera que tiene más características fonéticas que sintácticas, pero a medida que el/la niño/a va estableciendo conexiones de vocablos o fonemas, conforma las palabras – señal, etapa ésta que se constituye en el primer aprendizaje del vocabulario. A nivel funcional, esa palabra – señal o vocablo – señal tiene para el/la niño/a un significado situacional, que tiene la posibilidad de desencadenar una respuesta con carácter de señal, es decir, ese significado situacional, iguala o equivale a las imágenes relativamente concretas y específicas. “Así, pues, “nombrar”, la primera forma de aprendizaje del vocabulario, significa establecer equivalencias representativas entre símbolos e imágenes concretas” (Ausubel, 58). Funcionalmente esa palabra denota un objeto que el/la niño/a expresa por medio de un sustantivo, o una acción, a través de un verbo, una propiedad con un adjetivo o una relación del objeto con un adverbio, esto es, utiliza las unidades funcionales de la lengua.

Es importante que las producciones sencillas de los/as niños/as (como es el caso de las producciones fonéticas y silábicas o los vocablos, todos, intencionalmente expresados) deben considerarse como procesos

fuertemente arraigados en el sistema cognitivo, afirmación ésta que es criticada por aquellos quienes contemplan la posibilidad de la ausencia del desarrollo cognitivo en el primer año de vida. Los sonidos que hace un(a) niño/a, no son sólo manifestaciones de estados, Werner y Kaplan²³⁸,

Werner y Kaplan sostienen que esas vocalizaciones forzadas, que parecen ruidos que suelen acompañar a los esfuerzos motores del bebé por ver o tocar un objeto serían los antecedentes evolutivos de la conducta de nombrar un objeto que está presente. Por tanto, una vez que el niño ha alcanzado la necesaria concepción reflexiva de los objetos, así como una capacidad de simbolización básica, dispone – en las proximidades de su repertorio, por así decirlo- de esas diversas conductas simbólicas de referencia manual y verbal

Ahora bien, la representación no termina cuando aparecen las primera palabras que designan objetos; la representación, tal y como se quiere exponer aquí, es lo que permanece a lo largo de la vida del sujeto, constantemente, cuando él trata de recordar algo, evocar o explicar, las palabras confluyen en su mente y, por tanto, es la manera directa para que pueda realizar la tarea.

La representación simbólica no es sólo la sustitución de un objeto por un símbolo, hay que recordar que un símbolo (vocablo o palabra) puede asociarse con muchas señales, con varios estímulos, en donde un sonido o palabra tiene la propiedad de representar una diversidad de objetos que pueden tener entre sí una relación circunstancial; es decir, tras la designación del objeto se encuentra el significado específico de la palabra, que no sólo se define por la coherencia estructural y funcional

²³⁸ FLAVELL, John. Op. Cit., p, 52.

de la palabra, sino también, y sobre todo, por el contexto en el cual se produce esa palabra o expresión.

Esta consideración última, da paso para expresar que con la representación no se agotan los resultados o contenidos de la tercera dimensión, este componente es el punto de partida y, a la vez, el requisito para la presencia de los otros dos componentes: el significado y los conceptos y categorías.

El significado. El significado no está separado de la representación, por el contrario, en el apartado anterior se mencionaba que uno de los elementos constituyentes de la representación es el significado, lo que sucede, es que aquí cobra relevancia y una connotación, no distinta, pero sí más fuerte. Para ser algo explícitos, el significado en la representación es un proceso más de tipo perceptivo, mientras que en este componente, es un proceso más cognitivo, lo que no quiere decir, que en ese "significado perceptivo" de la representación no intervenga el sistema cognitivo, para que se dé, debe haber conocimiento previo.

La base de un conocimiento existente o previo, es un prerrequisito para el "significado cognitivo", sólo que aquí es más complejo, porque el sujeto ya no tiene que operar sobre la percepción de un material con significado, en el "significado cognitivo", el individuo debe relacionar los significados.

No obstante esta separación, el "significado perceptivo" está implícito; es más, es necesario para el "significado cognitivo". La razón es sencilla, cuando oímos palabras como "mamá", "silla", "mesa", no tenemos que hacer un gran esfuerzo para saber que quieren decir; llegamos, entonces, de manera inmediata a su significado, lo que no sucede con

los/as niños/as pequeños. Lo que alguna vez fue "significado cognitivo", posteriormente, será "significado perceptivo". Al hilo de lo expuesto, en el "significado cognitivo", se ensambla el perceptivo, para formar uno solo, para convertirse en un contenido cognoscitivo evocado por una palabra o una oración.

Lo anteriormente planteado, permite inferir varios aspectos. El significado en la representación es, por decirlo de alguna manera, inconsistente o variable; recordemos que un vocablo o palabra puede representar varios objetos, cuyo significado se define por el contexto. El significado propiamente dicho, como es el de este componente, es más estable, por la razón de que éste encarna la práctica social, porque está determinado por la esencia objetiva real de las cosas; es decir, únicamente la práctica social, la cultura, hace que tal o cual significado objetivo llegue a estar en consonancia con la esencia de las cosas y de los fenómenos reales, sin embargo, eso no quita que también, el significado dependa de gran manera del contexto y de la situación en que las palabras y las frases se emplea.

Como lo expresa Luria (49), el significado es el sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra, es un sistema estable de generalizaciones, igual para todas las personas.

El significado aquí trasciende la referencia objetual o capacidad de representar los objetos, eventos o fenómenos; su papel fundamental es el de analizarlos, establecer múltiples conexiones e introducirlo en un sistema complejo de enlaces y relaciones, con el fin de abstraer y generalizar sus características y propiedades, que, además, son las bases fundamentales del sistema de categorías y conceptos. Aunque

los primeros significados de los/as niños/as tienen un sentido afectivo, luego, sobre la base de la experiencia real, como es el caso del significado de las representaciones, prepara el camino para estructurar un sistema de categorías enlazadas jerárquicamente, gracias no sólo a la referencia objetual o función designativa de las palabras, sino también, y, sobre todo, a la esencia del significado, su función generalizadora y analítica, la cual tiene relación con el momento dado y la situación dada, esto es, el contexto. Un significado generalizado, es la condición para la comprensión, es decir, es instrumento del pensamiento y medio de comunicación; aparte de designar el objeto, cumple la complejísima función de analizarlo incluyendo, por tanto, el sistema de relaciones y categorías en que entra ese objeto.

En la representación se afirmaba que los significados se expresaban por las funciones sintácticas de las palabras componentes. El significado en este componente lo aporta en parte la realidad objetiva, la proposición y el conjunto de proposiciones que acompañan la expresión. En tal sentido, este significado, presupone un dominio mínimo del código sintáctico, como la capacidad de aplicar el conocimiento que se tiene sobre la construcción gramatical para descifrar una oración, es decir, el sujeto debe tener la capacidad de captar el significado real y sus funciones sintácticas cuando dice una oración. De acuerdo con lo anterior, Dewey indicó:

expresamos una conexión lógica, un acto de clasificación y definición que trasciende la cosa física para adentrarse en la región lógica de los géneros y las especies, las cosas y los atributos. Proposiciones y enunciados tienen la misma relación con los juicios que las palabras aisladas, que son principalmente el resultado de analizar proposiciones en sus diversos tipos, tiene con los significados o conceptos; y así como las palabras implican un enunciado, así un enunciado implica una totalidad mayor de discurso consecutivo en el

cual encaja²³⁹.

En tal sentido, lo que se quiere dar a entender, es que no basta con comprender el vocabulario o las distintas palabras funcionales del lenguaje, el significado es completo, cuando el/la niño/a domina el código sintáctico en varios niveles de complejidad; aunque no es garantía total, se infiere que cuando él o ella genera estructuras coherentes y pertinentes, es que ha habido un proceso complejo de asociación de contenidos de las ideas, con los elementos de la oración.

Se mencionaba que una de las características del significado es su estabilidad, esto le permite asignarle una connotación de transferencia y de nueva aplicación en situaciones distintas a la original; en este sentido, el significado debe considerarse como tal si fuese capaz de evocar el pasado y, a partir de ahí, deducir lo nuevo y desconocido, lo que implica que una vez desaparecido el evento, el significado permanece para aplicarlo a una nueva tarea, lo que da cuenta de la importancia del significado para la construcción de nuevo conocimiento.

Concluyendo, se podría afirmar que, el significado parte de un hecho perceptual y termina por ser un acto cognitivo. Se alimenta, por tanto, de la representación y del sistema cognitivo en general, pero cobra sentido en la medida que se origina y activa por la interacción, esto es, el significado debe ser aceptado y compartido socialmente, lo que no quiere decir que ya esté dado; por el contrario, para el sujeto llegar a dominar el significado de algo, de una palabra, una proposición requiere de la capacidad de generalizar, analizar y abstraer,

²³⁹ DEWEY, John. *Cómo Pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1998, p. 199.

considerados los elementos que acompañan el significado y sin los cuales las cosas parecerían ciegas y mudas.

El significado cuando se encuentra en pleno desarrollo, le permite al sujeto aplicar relaciones y asociaciones entre un objeto y otro, entre un evento y un objeto o fenómeno, generando preguntas o informando sobre las conexiones que acaba de descubrir o construir. Este aspecto es muy importante en el proceso de desarrollo en general del individuo, ya que el significado introduce en otro mundo al sujeto; éste está dejando atrás el mundo de las impresiones sensoriales para adentrarse en el mundo racional o simbólico; por tanto, el significado origina los procesos de razonamiento de todo ser humano y bajo los cuales opera de ahí en adelante en su desarrollo, y sobre todo para fines de aprendizaje.

Los conceptos y las categorías. Esta última cara de la imagen visual del modelo teórico, contempla dos componentes indisolubles en su desarrollo y formas de expresión.

Los conceptos se constituyen en los elementos o formas privilegiadas para reflejar el mundo, ya que en ellos está contenido el significado y sentido de las palabras; por tanto, su función primordial es entrar en conocimiento de la esencia de los fenómenos y procesos. Al respecto Ausubel (96), plantea, "la formación de conceptos consiste esencialmente en un proceso de abstraer las características comunes y esenciales de una clase de objetos o acontecimientos que varían contextualmente, en otros aspectos que no atañen al criterio, o a lo largo de dimensiones aparte de la que se está explorando".

Esas características comunes o esenciales o atributos de criterio, es lo que le da cuerpo al concepto, es decir, sin ellos no existiría; además, son los que definen que es ese concepto y no otro. Esta precisión está encaminada a afirmar que los atributos constituyen el significado del concepto y a su vez, esos atributos son representados en un lenguaje. En este sentido, en los conceptos, se reúnen los otros dos componentes de esta dimensión, la representación y el significado.

En coherencia con lo anterior, es importante mencionar que en el aprendizaje de los conceptos intervienen la dimensión de los requisitos y de los procesos del modelo, en el sentido que para que un sujeto adquiera un concepto requiere de varias operaciones del pensamiento y del lenguaje, las cuales, a su vez, se dan gracias al sistema cognitivo. En palabras de Vygotski, la formación de conceptos constituye el resultado de la una actividad compleja en la cual participan todas las funciones intelectuales fundamentales en una combinación especial.

La identificación de los atributos de criterio de los conceptos implica que el sujeto maneje las nociones de identidad y equivalencia, lo cual se da por la percepción de las características extrínsecas e intrínsecas de los objetos, eventos y fenómenos; en dicha percepción, intervienen habilidades propias del pensamiento, y en consecuencia, los conceptos son en parte resultado de un análisis discriminativo, de abstracción, de diferenciación, de generalización y de generación y comprobación de hipótesis.

Ahora bien, recordemos que la herramienta fundamental para hacer tangible esas habilidades del pensamiento, es el lenguaje. La palabra es el recurso más importante con que cuenta el hombre para abstraer los objetos, sus propiedades y distinguir las relaciones entre éstos. Es

decir, el lenguaje le da forma material objetiva a las propiedades de las cosas y sus relaciones conforman los conceptos. La forma material son los nombres generalizados, representados en palabras, las cuales a través de una denominación, reúnen las características generales y diferenciales de los objetos.

La precisión anterior, considera, entonces, que los conceptos están firmemente enraizados en el lenguaje, es por ello que Graham y Oakhill (38) refieren que, "el lenguaje humano nos permite dar nombres a los conceptos, expresar relaciones entre ellos y construir conceptos más complejos a partir de otros más simples: muchos conceptos no poseen una palabra asociada a ellos, sino varias".

Lo que significa que los conceptos y las relaciones entre conceptos se expresan mediante palabras y combinaciones de palabras (frases y oraciones); aparte de un conocimiento semántico, debe haber un conocimiento y dominio sintáctico y pragmático. Una frase u oración no sólo designa un objeto o acontecimiento, expresa un idea, un pensamiento, un juicio, enunciados que conforman un concepto o relaciones de conceptos.

Los nombres, frases y oraciones que expresan un concepto son símbolos genéricos, los cuales se diferencian de los símbolos de la representación, en que estos últimos son símbolos simples, precisamente por referirse a objetos o acontecimientos particulares. Esos símbolos genéricos representan conceptos claros y definidos, cuyo significado surge y depende del contenido cognoscitivo del individuo, el cual es evocado por la producción de un símbolo (genérico), categórico, en donde se reúnen unos criterios clasificatorios que expresan relaciones entre

conceptos. Atendiendo a una perspectiva evolutiva, Ausubel, magistralmente expresa que,

Una de las tendencias del desarrollo, más importantes en la adquisición de conceptos, es la que consiste en el cambio gradual de una base precategórica a otra categorial de clasificar la experiencia, o de una base relativamente concreta a otra verdaderamente abstracta de categorizar y designar significados genéricos. En la fase precategórica, la conceptualización no va más allá del paso del análisis discriminativo. Los objetos y los acontecimientos son agrupados en función de sus propiedades percibidas, inmediatamente, y no así en términos de su afiliación a una clase. Así pues, los preescolares tal vez clasifiquen los objetos con base en rasgos inesenciales e incidentales, la contigüidad espacial y temporal o la semejanza de acción y localización. Durante los años de escuela primaria, la similitudes de estructura y función se convierten en los criterios clasificatorios más importantes; pero, con el avance de la edad, conforme el niño se aproxima a la adolescencia y, a medida que adquiere mayor habilidad verbal y ya no tiene que depender de la experiencia empírico - concreta en sus operaciones de conceptualización, la clasificación categorial con base en atributos de criterio abstractos se convierte en el modo dominante de organizar la experiencia.

Al principio se emplean imágenes concretas para representar una clase general de objetos perceptibles. Pero éstos son reemplazados gradualmente, por símbolos representacionales más abstractos, distintos de las propiedades del estímulo que significan²⁴⁰.

Esa base precategórica que coincide con lo que el mismo Ausubel denomina "formación de conceptos", para diferenciarla de la asimilación, exige una identificación inductiva de los atributos de criterio comunes de una clase de estímulos, la cual, se da generalmente por

apoyos empírico – concretos o por una situación concreta común. Estos conceptos denominados por Vygotski, espontáneos o naturales se originan en la actividad cotidiana del/la niño/a, son característicos de la etapa preescolar y surgen por enlaces inmediatos con la realidad, gracias a la función de señalamiento general que posee la palabra. Esta fase hay que diferenciarla de la capacidad de “nombrar”, típica de la representación, en el sentido que los conceptos precategoriales son nombres conceptuales, en los cuales su significado da cuenta de un contenido cognitivo más abstracto, generalizado y categórico.

Ahora bien, la asimilación de conceptos coincide con la base categorial de la que habla Ausubel, es correspondiente a los conceptos científicos de Vygotski, los cuales surgen de un aprendizaje sistémico o instruccional. Estos conceptos según Vygotski, tienen un enlace lógico – verbal; es decir, aquí los objetos ya no toman la forma de separación de rasgos comunes, sino que se introduce el objeto en una categoría abstracta. En lugar de ser una forma real concreta de categorización, es una generalización abstracta, donde hay una escisión de los rasgos realmente esenciales y de acuerdo con ello, incluye distintos objetos en una categoría, independientemente de si es posible o no su unión en una situación concreta. Luria (72), al respecto planteó que, “en la base de semejante clasificación está un proceso psicológico completamente diferente, no se trata de la separación de rasgos concretos y de la reminiscencia de una situación concreta determinada, sino de la operación de abstracción del rasgo y de introducción de los objetos en una categoría general determinada, una operación que tiene un carácter lógico - verbal”.

La formación de conceptos facilita, pues, la categorización. La categorización es un conjunto de conceptos que refleja las

²⁴⁰ AUSUBEL, David., NOVAK, Joseph., HANESIAN, Helen. Op. Cit., p. 103.

propiedades, facetas y relaciones más generales y esenciales de los fenómenos de la realidad, donde, aparte de proyectar al sujeto en su esencia; es un importante punto de apoyo del conocimiento. En este sentido, Rosch, asume dos principios relativos a las categorías: el primero menciona que la estructura del mundo percibido es correlacional; es decir, que “ciertos atributos tienden a darse unidos mientras que otros rara vez o nunca son compartidos por un mismo objeto”²⁴¹, de esta manera, las categorías “no son arbitrarias sino que tienden a reflejar las discontinuidades o complejos de atributos del mundo perceptivo”²⁴². El segundo principio es el de economía cognitiva, que asume que “el sistema categorial está diseñado de modo que obtiene el máximo de información acerca del medio empleando el mínimo de recursos cognitivos. Supone una considerable ventaja adaptativa el categorizar un objeto, pues inmediatamente le atribuimos las propiedades de su clase sin necesidad de una exploración exhaustiva”²⁴³.

Granham y Oakhill (1996) plantean dos formas sobre las cuales se construye la categorización: las teorías basadas en redes y las teorías basadas en rasgos.

Las teorías de redes se basan en la investigación en inteligencia artificial. Según los modelos de redes, cada concepto está representado por un nudo no analizado, y las relaciones entre conceptos se representan mediante los vínculos que unen los nudos formando una red. El significado viene determinado por el lugar absoluto que ocupa un nudo en la red... Los modelos de rasgos representan la información taxonómica de manera muy diferente. Se basan en la idea de que el significado de una palabra

²⁴¹ ROSCH, 1978. Citado por VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y Lenguaje. Op. Cit., p. 325.

²⁴² Ibid., p. 325.

²⁴³ Ibid., p. 325.

puede representarse como una colección de rasgos, extraídos de un conjunto que se usa reiteradamente para especificar el significado de palabras diferentes²⁴⁴.

Desde esta última teoría, las categorías pueden asumir varias dimensiones o clasificaciones, en virtud de las cuales, el sujeto construye clases o busca atributos que distinguen a los seres y objetos que son ejemplos de la clase que se quiere diferenciar. Estas dimensiones parecen tener un carácter evolutivo. Los primeros términos conceptuales, cuyos significados son genéricos, pero propios, tienden a ser vagos, difusos y poco precisos, demasiado inclusivos en palabras de Ausubel, muchas veces no coinciden con los significados genéricos de los adultos²⁴⁵. Estos conceptos inclusivos, lo que hacen es vincular la información nueva con los segmentos preexistentes en la estructura cognoscitiva; Bruner, este tipo de conceptos los ha denominado conjuntivos, donde sus atributos relevantes están todos presentes al mismo tiempo. Son categorías que comparten muchas características pero tienen pocas en común con otras categorías de contraste. "Por ello una categoría básica contiene mucha información predecible en relación a cualquiera de los objetos que se aplica" (De Vega, 327).

Un segundo tipo de conceptos, surge gracias a una capacidad más desarrollada en los/as niños/as para generalizar, esa generalización conceptual "ocurre con base en la igualdad objetiva, afectiva o funcional de un objeto o situación nuevos al objeto o situación designados originalmente con la palabra en cuestión. Por lo común esta extensión es hiperinclusiva y exige diferenciación y restricción" (Ausubel, 104), es decir, son unas categorías supraordinadas, que

²⁴⁴ GRAHAM, Alan., OAKHILL, Jane. Op. Cit., p. 41.

²⁴⁵ Los/as niños/as, carecen de dominio cognoscitivo y del antecedente acumulativo de la experiencia necesaria para el desarrollo completo de muchos conceptos, por tanto, no utilizan otros términos para representar sus "conceptualizaciones inmaduras", y se ven obligados a usar los términos lingüísticos prevalecientes.

incluyen a las básicas; se caracterizan, precisamente por contener menos información implícita sobre sus miembros, y por incluir pocos atributos comunes. Para Bruner, este tipo de conceptos son disyuntivos, en el sentido que se definen por la presencia de uno de cualquiera de los atributos relevantes.

El tercer tipo de conceptos, los cuales son poco inclusivos o existe un menor nivel de inclusividad, por tanto, son categorías subordinadas, por tener menor valor de contrastación con otras categorías. Tienen mucha información respecto a sus miembros, pero son poco diferenciables en relación con otras, ya que también comparten atributos de éstos (De Vega, 327). Bruner llama a estos conceptos relacionales y afirmara que surgen cuando los atributos definitorios se relacionan entre sí.

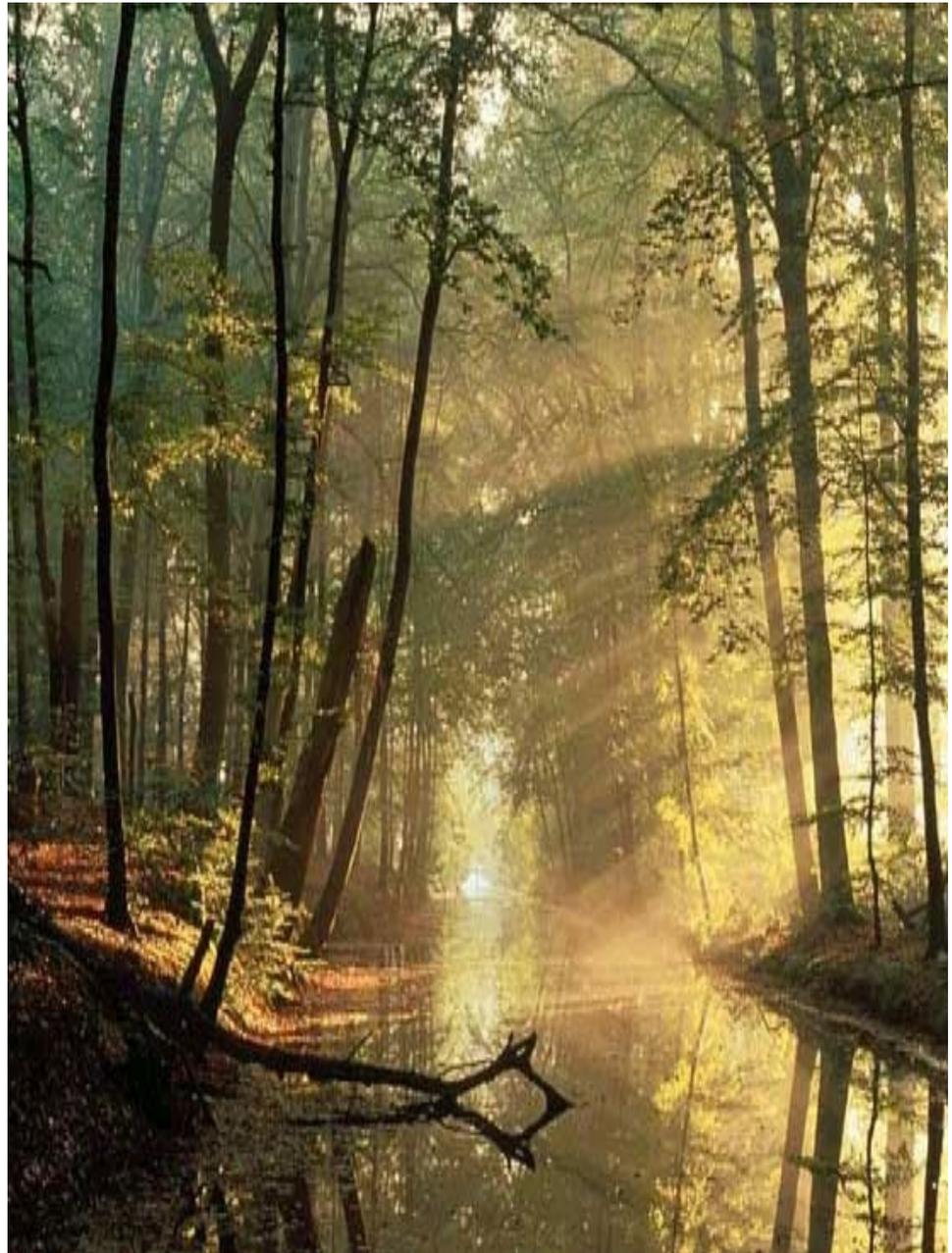
Finalmente, respecto a los contenidos o productos del modelo, se podría decir que, gracias a la representación y al significado y sentido, el/la niño/a asimila la realidad circundante de forma inmediata y, son tal vez, los conceptos y las categorías los que lo inician hacia el ser sujeto y, luego, lo vinculan con su cultura y con la ciencia. Las interacciones que se establecen en un grupo de sujetos, así como el conjunto de conocimientos que hacen parte de una disciplina, están constituidos por categorías y conceptos; en tal sentido, estos son los componentes que propone el modelo como los objetos de evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva.

Hasta aquí ha llegado el recorrido propuesto en la presente investigación, lo que no quiere decir, que sea el final del camino; por el contrario, sólo se han avanzado algunos pasos. El recorrido que sigue es largo, con la posibilidad que se tenga que optar por otras vías o desviaciones. Lo que sí es claro, es que el horizonte es muy interesante

para la profesión de la Fonoaudiología, la cual debe abrirse a todas las posibilidades que le brinda el lenguaje y que aún falta por explorar. El horizonte invita a reflexionar acerca de los actos evaluativos que se hacen de un fenómeno que tiene profundas implicaciones en eso de "ser humano" y, en tal sentido, repercute en la construcción de las dimensiones social e individual del sujeto.

CAPÍTULO CINCO

“EL HORIZONTE”



5. EL HORIZONTE

Este último capítulo pretende señalar las posibilidades o perspectivas que sobreviene plantear una mirada cognitiva al lenguaje, especialmente para aquellos procesos que tienen que ver con la evaluación, objeto de análisis de la investigación.

Este horizonte plantea tres perspectivas posibles de discusión y de continuidad de trabajo. La primera se relaciona con el problema teórico - práctico de la evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva, es decir, se asume una postura, la cual pretende que se refleje en las habilidades técnico – procedimentales de un profesional a partir de una teoría específica. La segunda, apunta a proponer unos indicadores de análisis: los productos o contenidos del modelo teórico, como una expresión formalizada de las intencionalidades de la evaluación del lenguaje oral. Y la tercera, y última, sugiere, una oportunidad a la profesión de la fonoaudiología y por extensión a sus actores: profesional y usuario de un servicio fonoaudiológico; en el sentido de ampliar, en el profesional, su marco teórico para analizar más globalmente el fenómeno del lenguaje y de comprender que el lenguaje que produce el sujeto puede tener visiones complementarias y, en consecuencia, menos excluyentes, lo que de alguna manera le permite al usuario tener mayores posibilidades de demostrar otras potencialidades en el curso de su desarrollo en general.

5.1 HORIZONTE UNO

La discusión en torno al problema teórico - práctico de la evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva, necesariamente apunta

a varios asuntos, pero aquí sólo se hará referencia, en primer lugar, a la necesidad de plantear que la evaluación del lenguaje responda siempre a un modelo teórico, en este caso se acudirá al modelo de perspectiva cognitiva, reconociendo que la evaluación se entiende como un proceso complejo en el que intervienen dimensiones de diferente naturaleza, pero la óptica cognitiva le imprime una nueva identidad al lenguaje, por tanto, una dinámica particular a sus acciones. El segundo asunto, ligado al anterior, pretende justificar que la representación, el significado y los conceptos y categorías (productos o contenidos del modelo teórico) son los componentes propuestos en el estudio para ser reconocidos en una evaluación del lenguaje desde una mirada cognitiva, componentes éstos que se derivan de las concepciones planteadas entre lenguaje y cognición.

De acuerdo con lo anterior, la práctica profesional y la literatura especializada indican que toda evaluación del lenguaje, especialmente con fines diagnósticos, supone la referencia a un modelo teórico. Esta referencia es la que guía el análisis del lenguaje y permite dar cuenta de sus particularidades. La tradición ha mostrado que los modelos teóricos de perspectivas biológica, lingüística y psicolingüística han dominado la orientación de los propósitos y procedimientos evaluativos del lenguaje oral, cualquiera que sea su tipo, ya sea informal, a través del tamizaje o la exploración de conductas comunicativas orientadas por el carácter evolutivo del lenguaje, es decir, el juicio sobre el estado de este fenómeno se basa en las escalas de desarrollo; o, ya sea informal, por medio de baterías, tests o protocolos, cuyos procesos a ser tenidos en cuenta en la evaluación se centran sobre uno o dos aspectos del lenguaje y, a partir, de estas observaciones, se establece una línea base de funcionamiento

lingüístico del/la niño/a; en muchos casos, sobre la base de este funcionamiento lingüístico se infiere el funcionamiento intelectual.

Estos modelos han aportado ampliamente a los avances científicos en torno al lenguaje, específicamente en lo que tiene que ver con los procesos normales que acontecen en el sujeto, así como también, a los procesos patológicos que se producen al no ocurrir el normal desarrollo; en consecuencia, estos avances han tenido aplicaciones en dos campos importantes del lenguaje: la evaluación y la rehabilitación.

Ahora bien, la presente investigación, en ningún momento ha pretendido plantear que estos modelos ya han cumplido su ciclo o ya no tienen que aportar a estos dos campos del lenguaje. Tal vez son los que de alguna manera han impulsado la explicación cognitiva del lenguaje, al incluir dentro de sus propósitos evaluativos y de rehabilitación componentes cognitivos o procesos cognitivos. En tal sentido, hoy en día se está hablando de la evaluación y la intervención neurocognitiva del lenguaje, especialmente para el sujeto adulto, de la evaluación de los componentes lingüísticos como producto o resultado de capacidades cognitivas que son comunes a otras habilidades, y de evaluaciones en las cuales las descripciones semánticas, fonológicas, sintácticas y pragmáticas se consideran productos mentales, los cuales establecen relaciones cerebro - mente - conducta, en razón de conocer y analizar el lenguaje como hecho mental²⁴⁶.

De esta manera, la evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva, pretende, por un lado, plantear que las manifestaciones lingüísticas necesariamente aluden a un nivel de funcionamiento

²⁴⁶ Para ampliar sobre estas temáticas, el lector puede consultar las siguientes fuentes: MANNING Lilliane. Introducción a la neuropsicología clásica y cognitiva del lenguaje: Teoría, evaluación y rehabilitación de la afasia. Madrid: Trotta, 1992, capítulo I. BERKO, G. Jean; BERNSTEIN R. Nan. Psicolingüística. Madrid: Mac Graw Hill, segunda edición, 1999, capítulos del 3 al 7 y SERRA Miguel. Et all. La Adquisición del Lenguaje. Barcelona: Ariel Psicología, 2000, capítulos del 3 al 7.

cognitivo y, por otro lado, que algunos de los procesos mentales, propios de la cognición, se pueden reorganizar bajo la influencia de la interacción lingüística. Esta apreciación, por tanto, reconoce que las manifestaciones lingüísticas se dan gracias a la presencia del sistema cognitivo, lo que no quiere decir que sea el único factor que desencadene y facilite el desarrollo del lenguaje, ya este asunto ha quedado claro cuando se expusieron los supuestos teóricos que orientaban el estudio.

Lo que aquí se quiere hacer notar es que cualquier conducta del lenguaje puede explicarse a partir del funcionamiento cognitivo, ya sea desde los niveles de análisis del lenguaje (semántico, sintáctico, morfosintáctico, fonológico y pragmático), las dimensiones (contenido, forma y uso) o los procesos (comprensión y producción) o como mínimo establece interacción con otros procesos cognitivos. Insinuando, por tanto, que muchos procesos cognitivos son responsables de la actuación del lenguaje; pero, el lenguaje tiene, también, un papel fundamental en ese funcionamiento cognitivo. En ese sentido, este producto investigativo orientado por los elementos metodológicos de la **Teoría Fundada** y de la **reconstrucción de los textos sociales objetivados a través de la interpretación**, reconoce que procesos tales como la representación, el significado y los conceptos y categorías, son los que deben ser analizados en una evaluación del lenguaje oral desde una perspectiva cognitiva.

La representación, el significado y los conceptos y categorías, no son conceptos nuevos, por el contrario, muy estudiados en cualquiera de los campos descritos: el lenguaje o la psicología cognitiva. Tanto así, que ninguno de ellos pudiera inscribirse como fenómeno perteneciente a uno u otro campo; ambos campos admiten estos términos como parte

de sus estudios, pero en la práctica de la evaluación del lenguaje es poco evidente o débil en la exploración.

En consecuencia, la evaluación del lenguaje desde una mirada cognitiva es un problema teórico, en la medida que lo que se pretende es ofrecer una comprensión del funcionamiento interno del lenguaje a la luz de ciertos procesos de la mente humana y no sólo como simples datos empíricos sobre ciertas conductas del lenguaje. Como problema práctico, esta perspectiva evaluativa debe centrarse en obtener conductas del lenguaje, que aparte de responder a su explicación lingüística o biológica, también de cuenta del estado, pero sobre todo, de la relación lenguaje - cognición.

Aunque en el capítulo tercero, se hace mención, es preciso reiterar aquí que la posición asumida en esa relación lenguaje - cognición es de tipo bidireccional; reconociendo, además, que ambos conceptos tienen su propia identidad, existiendo autonomía estructural, pero relativa autonomía funcional, en el sentido, que existe interdependencia entre ellos, precisamente por las interrelaciones que concurren o mejor construyen, lo que genera procesos de producción y comprensión cuyas manifestaciones externas, pero sobre todo las internas, son resultado de un amplio, complejo y organizado funcionamiento cognitivo.

La anterior precisión, orienta la discusión de si se está a favor de un dominio específico o de un dominio general del lenguaje (lo cual traería repercusiones importantes en el enfoque de la evaluación). La independencia - interdependencia de la relación lenguaje - cognición, pone en evidencia que no se asume una u otra postura. Si se asume un dominio específico, se relativizaría la validez de la presente investigación

y, en consecuencia, se estaría insistiendo en una evaluación del lenguaje per se, desconociendo la influencia o la intervención de otros factores. Tampoco se asume el dominio general en su totalidad, afirmación que cobra resonancia al plantearse, que una vez adquirido el lenguaje, éste empieza a ejercer una poderosa influencia en el desarrollo del sistema cognitivo de cualquier sujeto.

No obstante, hay que admitir que el lenguaje puede explicarse como dominio específico de desarrollo; pero, igualmente, puede explicarse como parte de un dominio más general. No a la manera de lo expuesto por Jean Piaget, cuando precisa que el desarrollo es general para todos los dominios (hay que recordar las divergencias del desarrollo frente al paralelismo de otros desarrollos), considerando ciertos fenómenos subsidiarios de otros, como es el caso del lenguaje, al contemplarlo subsidiario del pensamiento.

El asunto del dominio específico y del dominio general del lenguaje, precisamente, remite al concepto de módulo funcional, distinto a como lo expone J. Fodor. Según este autor, un módulo tiene sus propios procesos con dedicación exclusiva y propias entradas de datos. Por supuesto que hay que reconocer que el lenguaje posee sus propios niveles de análisis (semántica, sintaxis, fonología, morfología, pragmática) o, microdominios, en palabras de Annette Karmiloff – Smith; no obstante, la posición en la investigación, es que estos niveles propios del lenguaje no pueden explicarse al margen de un funcionamiento cognitivo, y que aquí se plantean en dos sentidos. El primero, es que estos niveles funcionan gracias a ciertos procesos cognitivos. En segundo lugar, el lenguaje definitivamente, requiere de otros procesos no sólo para su ejecución, sino también, para convertirse en instrumento de conocimiento y de comunicación, como son: la percepción, la

atención, la memoria, entre otros. Esta postura no invalida la posibilidad de analizarlo por sí solo, pero una cosa es su explicación, y otra, su funcionamiento.

En tal sentido, se admite que esta perspectiva riñe con la teoría de la modularidad de Fodor, cuando éste habla sobre un "encapsulamiento impenetrable" de los módulos. Concepto que en cualquier vertiente, dominio específico o dominio general, puede interpretarse desde los trastornos del desarrollo; para algunos, por ejemplo, el autismo puede ser un trastorno en el que se ven afectadas unas áreas más que otras, igual puede suceder con el Síndrome de Williams y el Déficit de Atención. Hay que puntualizar que el hecho que esté comprometida más un área que otras, es precisamente, el punto de escollo que relativiza lo de dominio específico. Es posible que estructural y funcionalmente haya mayor alteración en un área, pero con el tiempo, ese trastorno abarca o repercute en otras áreas. Es así, que la supuesta dependencia entre estas áreas, alude a un dominio general o mejor a una interdependencia entre dominios.

Ahora bien, hay que señalar que el asunto de la modularidad surge de las críticas a Piaget en torno a su teoría de dominio general y al mínimo protagonismo y, casi, subvalor que le dio a varios procesos fundamentales, tal es el caso del lenguaje. Pero lo que aquí se quiere expresar, es que el lenguaje como aporte a un dominio más general, la cognición, no puede ser sólo contemplado a la luz de los procesos piagetianos, sino a partir de procesos más generales de la cognición y del mismo conocimiento. El lenguaje como dominio específico, es un fin en sí mismo, mientras que como dominio general, es una herramienta que ayuda a comprender los mecanismos de la mente humana en general.

En consecuencia uno de esos campos que se considera, a la vez, de dominio específico y de dominio general, tanto en sus procesos, como en sus productos, así como en su desarrollo, es el lenguaje. De esta manera, se reconoce la presencia de precursores lingüísticos y de precursores cognitivos que se convierten en detonadores para que surja el lenguaje. Durante el desarrollo del/la niño/a habrá momentos que el lenguaje responde más a procesos de dominio específico y habrá otros que son más de dominio general. Al respecto Annette Karmiloff – Smith expresa que: “en última instancia el desarrollo no va a resultar o un proceso de dominio específico o un proceso de dominio general; es evidente que el desarrollo consiste en la interacción de ambos, y que es mucho más de dominio general de lo que supone la mayoría de los enfoques innatistas/modularistas del desarrollo, pero mucho más de dominio específico de lo que contempla la teoría piagetiana”²⁴⁷.

En este sentido, entonces, la representación, el significado y los conceptos y categorías como los productos o contenidos del modelo, obedecen a la presencia de dominios generales y de dominios específicos; son el resultado de esa interrelación, cada uno de los cuales, en su conjunto sirven para definir la perspectiva cognitiva para la evaluación del lenguaje oral, por ello, son categorías de análisis propuestas para dicha evaluación, en tanto responden a estructuras y componentes del lenguaje y a procesos del sistema cognitivo como dominios específicos, pero su interacción da cuenta de un dominio general.

²⁴⁷ KARMILOFF – SMITH Annette. Más allá de la Modularidad. Madrid: Alianza, 1994, p. 206.

5.2 HORIZONTE DOS

La segunda perspectiva del horizonte, plantea que la representación, el significado y los conceptos y categorías, productos o contenidos del modelo teórico, deben ser reconocidos como los indicadores de la evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva, es decir, son una expresión formalizada de las intencionalidades de la evaluación desde esta perspectiva teórica.

La representación, el significado y los conceptos y categorías, son términos familiares para los estudiosos del campo de la cognición, es más, son procesos que han originado una buena cantidad de investigaciones y, en consecuencia, han generado un cuerpo de conocimientos dentro de la Psicología Cognitiva. En consecuencia, hoy en día son temas obligados en cualquier texto sobre esta temática. La anterior precisión, pretende explicar que el haber optado por estos tres componentes, no es resultado del azar, sino, más bien, producto de un estudio sistemático de datos originados de análisis documentales y de testimonios de profesionales, los cuales, cruzados con la interpretación emergida de la reconstrucción del sentido oculto de dichos datos, permitió develar y comprender que estos componentes, a la vez, pueden dar cuenta del estado del funcionamiento cognitivo y del lenguaje de un sujeto.

Estos tres procesos surgen de la interacción entre las dos dimensiones anteriores a los contenidos o productos del modelo, es decir, del sistema cognitivo y del lenguaje y el pensamiento, correspondiente a las condiciones y a los procesos respectivamente; por tanto, reflejan las estructuras y el funcionamiento de estas dos últimas dimensiones, lo que inmediatamente lleva a pensar que la representación, el significado y

los conceptos y categorías, cada uno de ellos conforman un sistema, pero igual, los tres en su conjunto, conforman un sistema mayor; así como en la relación lenguaje – cognición, se pueden explicar en forma independiente, pero funcionan interdependientemente. Este tipo de relación entre estos componentes, parte de un carácter condicional, en razón que no puede haber adecuados procesos de otorgarle sentido y significado a algo, sino existe la representación, e igual, no hay desarrollos de conceptos y categorías, sino está presente el significado y por ende, la representación. Esta interdependencia no debe considerarse jerárquica, mejor, es un funcionamiento en espiral, donde se inicia con una conducta que origina y cualifica a otra; de esta forma, se consideran un continuo, donde la anterior prepara el camino e impulsa la siguiente.

Se hace necesario aclarar en este punto de la discusión que el sistema cognitivo en el modelo en su conjunto, cumple un papel de principio unificador, es decir, es una unidad funcional, en donde entran en juego una cantidad de procesos organizados dinámica y dialécticamente para facilitar el camino a la comprensión de la información proveniente del medio. La información así comprendida, debe disponer de unos recursos o herramientas para cargarla de sentido y sea interpretada por el propio sujeto; una vez procesada, puede ser expresada y comprendida por los otros. Para ello, el modelo sugiere que los procesos del lenguaje y el pensamiento son los instrumentos mejor dotados estructural y funcionalmente para cumplir esta función.

La anterior precisión, pretende aclarar, que cada uno de los contenidos del modelo no surgen de la nada o tienen un funcionamiento per se, todos se alimentan de las estructuras y funciones de las condiciones (el sistema cognitivo) y de los procesos (el lenguaje y el pensamiento). No

obstante, hay que reconocer que estos tres componentes pueden tener una mayor influencia de una de las dos dimensiones, por ejemplo, la representación, tiene una fuerte influencia del sistema cognitivo, hay que recordar que surge de los procesos de codificación y elaboración; el significado tiene su origen en el desarrollo del lenguaje; y los conceptos y categorías son producto de la interacción de ambas fuentes.

De esta manera, se quiere hacer notar, que cuando se plantea que la representación, el significado y los conceptos y categorías, son los componentes posibles a ser reconocidas para la evaluación del lenguaje oral desde una mirada cognitiva, no solamente se están teniendo en cuenta los elementos propios, sino que también, recoge otras estructuras y procesos que les dan origen.

Al hilo de lo expuesto, y a través de los siguientes asuntos, se pretende abrir un poco más la discusión, quedando como hipótesis de trabajo y horizonte posible de indagar en un futuro: un asunto se relaciona con el abordaje técnico – procedimental de las tres dimensiones. Por un lado, aquí se plantea que dos de las dimensiones pueden ser objeto de intervención, en el sentido terapéutico, y otra dimensión puede ser objeto de evaluación más no de intervención. Esto es, las dimensiones de “las condiciones” y “los procesos” serían objeto de intervención, en tal sentido, se consideran indispensables para que un fenómeno se produzca. Al intervenir directamente esos prerrequisitos, se puede actuar indirectamente sobre los productos o contenidos. De otro lado, esos productos o contenidos, como objetos de evaluación, pueden ser analizados para inferir el funcionamiento o el estado de las otras dos dimensiones. Dentro del campo profesional de la fonoaudiología esta suposición tendrá una lógica de trabajo terapéutico diferente, al

enfocar los esfuerzos en procesos que están a la base de cualquier manifestación lingüística, en lugar de intervenir directamente la manifestación lingüística, por ejemplo, el aumento del vocabulario, como objetivo terapéutico, tendrá mejores resultados, si existe un trabajo previo de desarrollo de estrategias para almacenar y evocar la información semántica, es decir, se debe intervenir directamente la memoria.

Un segundo asunto tiene que ver con los componentes de la tercera dimensión, es decir, la representación, el significado y los conceptos y categorías, los cuales el estudio sugiere deben ser explorados en la evaluación del lenguaje oral. Aunque puede plantearse una evaluación de carácter informal de estos tres componentes, se reconocería una mayor validez cuando en cada uno de ellos se identifiquen unas regularidades o niveles de complejidad en las diferentes etapas de la infancia, brindando, de esta manera, elementos claros para una evaluación formal, lo que implicaría el análisis detallado de ciertos comportamientos que han sido sistematizados y a partir de allí, construir juicios válidos y confiables para iluminar la toma de decisiones de un fenómeno tan objetivo para el individuo que lo produce (el evaluado), pero tan subjetivo para el sujeto que lo interpreta (el evaluador).

5.3 HORIZONTE TRES

Las últimas frases de párrafo inmediatamente anterior, introducen la última perspectiva objeto de discusión en esta parte del horizonte, la cual se relaciona con las posibilidades que una evaluación de esta naturaleza ofrece a la profesión de la fonoaudiología y por extensión a sus usuarios.

De acuerdo con Clemencia Cuervo²⁴⁸, la fonoaudiología “es una profesión basada en la investigación científica y que contribuye a mejorar la calidad de vida de la gente. Una profesión que tiene como función social prevenir las discapacidades de comunicación”. En esta definición es necesario precisar que cuando se está hablando de comunicación, ésta incluye la facultad que lo hace posible: el lenguaje. De otro lado, al afirmar que dicha profesión está científicamente basada necesariamente hay que hacer alusión a un acuerdo expuesto en los supuestos teóricos, y es que por la complejidad del fenómeno del lenguaje, éste necesariamente utiliza conceptos y explicaciones de diverso origen disciplinar, pero, además de ello, para la comprensión de cualquier manifestación o comportamiento lingüístico, se deben identificar los procesos que intervienen de orden biológico, cognitivo, social, cultural, psicológico, entre otros. En tal sentido, el terreno de la fonoaudiología admite una variedad de miradas, lo que no significa dispersión de un objeto de estudio, sino reconocer el alcance interdisciplinar que puede tener esta profesión.

Aceptar que la evaluación del lenguaje oral pueda tener una vertiente cognitiva, no es perder terreno frente al objeto de estudio, por el contrario, se abre la posibilidad hacia nuevos discursos donde entran en negociación otros significados y relevancias. El campo del conocimiento sobre el lenguaje en la profesión de fonoaudiología, no puede seguirse considerando como bloque estático; no lo puede ser, cuando el origen del lenguaje parte de la interacción de muchos factores. De esta manera, lo que aquí se quiere hacer notar es que el conocimiento en fonoaudiología es plural y en el marco de esa pluralidad es que se debe reconocer el papel que juega la cognición. A partir, entonces, de este enfoque teórico se puede ofrecer una

²⁴⁸ CUERVO, Clemencia. Op. Cit., p. 13.

perspectiva distinta para comprender y explicar la complejidad del lenguaje y, en consecuencia, sugerir una nueva forma de abordar los procesos de evaluación y de rehabilitación. No obstante, es preciso aclarar que no se puede caer en una mirada "sesgada" del lenguaje, realmente la pretensión es, por un lado, recontextualizar e involucrar otros factores y saberes disciplinares que acompañan el lenguaje para integrar, en este caso, desde la mirada cognitiva, unos modelos interpretativos del fenómeno; de otro lado, construir conocimiento que derive en aplicaciones propias a la profesión, una de ellas en la evaluación.

De esta manera, se podría decir que la presente investigación invita a un grupo de profesionales no sólo a abordar otra manera de enfocar la evaluación del lenguaje, o si se quiere a tener en cuenta lo cognitivo como aspecto fundamental de cualquier manifestación del lenguaje, sino que, también, invita a entender que la fonoaudiología es una base inagotable de conocimiento y que se define mejor en términos de confrontación, de construcción de hipótesis teóricas y de evidencias, las cuales, deben ser explicadas en una dinámica de investigación rigurosa, considerado el camino más pertinente para pensar en procesos que validen estas nuevas propuestas, más aún, cuando en un proyecto como éste, se ha valido de expresiones verificables de un grupo perteneciente a una comunidad profesional. Esa validez debe cobrar relevancia, en el ejercicio mismo de la profesión, es decir, en la prestación de un servicio fonoaudiológico, en este caso la evaluación, donde se ponen en juego las habilidades teóricas y procedimentales derivadas del conocimiento científico en particular; es allí, entonces, que la presente investigación tendrá validez real y consecuente.

BIBLIOGRAFÍA

ACLE, Guadalupe; OLMOS, Andrea. Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos. México D.F: Universidad Autónoma de México, 1995.

ACOSTA, Víctor. La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Granada: Aljibe, 1996.

AITCHISON, Jean. El mamífero articulado: Introducción a la psicolingüística. Madrid: Alianza, 1992.

ALCARAZ, Víctor Manuel. La Función de síntesis del lenguaje, México D.F: Trillas, México D.F, 1980.

ANGEL, Luisa Fernanda; RODRÍGUEZ, Margarita; SALGUERO, Margoth. Protocolo para la estimulación lingüística del niño sordo. Santa Fé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

ASOCIACIÓN PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM IV. Barcelona: Masson, 1994

AUSUBEL, David; Sullivan, Edmund. Desarrollo Infantil: Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. México D.F: Paidós, Segunda edición, 2001.

_____ ; NOVAK, Josef; HANESIAN, Helen. Psicología evolutiva: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, segunda edición, 2001.

AZCOAGA, J.E. Neurolingüística y fisiopatología: afasiología. Buenos Aires: El Ateneo, 1985.

_____. Aprendizaje fisiológico, aprendizaje pedagógico. Buenos Aires: El Ateneo, 1987.

BADDELEY, Alan. Memoria Humana. Madrid: Mc Graw Hill, 1998.

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique, 1997.

BARTHES, Roland. La aventura semiológica. Barcelona: paidós, 1993.

_____. El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura. Barcelona, Paidós, 1994.

BARRY, Wadsworth. Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México: Diana, 1995.

BELINCHON, Mercedes; IGOA, J.M; RIVIERE, Angel. Psicología del Lenguaje: Investigación y Teoría. Trotta: Madrid, 1998.

BERK E., Laura. Desarrollo del niño y del adolescente. Madrid: Prencite Hall, 1998.

BERKO G., Jean; BERNSTEIN R., Nan. Psicolinguística. Madrid: Mc Graw Hill, segunda edición, 1999.

BERMEJO Vicente. Desarrollo Cognitivo. Madrid: Síntesis Psicológica, 1998.

BERTUCELLI, Marcella. Qué es la pragmática?. Buenos Aires: Paidós, 1996.

BOTERO, Juan José; RAMOS, Jaime; ROSAS, Alejandro. Mentes reales: la ciencia cognitiva y la naturalización de la mente. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores, Universidad Nacional de Colombia, 2000.

BRONCKART, J.P. Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1985.

BROWN, Roger. Psicolinguística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje. México D.F: Trillas, 1981.

BRUER, John. Escuelas para pensar. Barcelona: Paidós, 1995.

BRUNER, Jerome. Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata, 1995.

_____. Acción, pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Alianza, 1994.

_____. El Habla del Niño. Paidós: Barcelona, 1995.

_____. La Elaboración de Sentido. Paidós: Barcelona, 1990.

CARRETERO, Mario. Introducción a la Psicología Cognitiva. AIQUE: Buenos Aires, 1998.

CHOMSKY, Noam. Reglas y Representaciones. Fondo de Cultura Económica: México D.F, 1983.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA –INPI-. Revista Arte y Conocimiento: Serie de Memorias de eventos científicos: Lenguaje y Comunicación Humana. Vol. 1. Santa Fé de Bogotá, 1992.

CRESWELL, W. John. Quality Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1998.
 CUERVO, Clemencia. La Profesión de Fonoaudiología: Colombia en Perspectiva Internacional. Universidad Nacional de Colombia: Santa Fé de Bogotá, 1999.

DALE, Philip. Desarrollo del lenguaje. México D.F: Trillas, 1992.

DAS, J.P; KAR, Binod C; PARRILA, Rauno K. Planificación cognitiva: bases psicológicas de la conducta inteligente. Barcelona: Piados, 1998.

DE LA CUESTA, Carmen. Conferencia Teoría Fundamentada. Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Santiago de Cali, Marzo de 2002.

DE VEGA, Manuel. Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

_____; et al. Lectura y Comprensión: Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza, 1990.

_____. Introducción a la Psicología Cognitiva. Alianza: Madrid, 1998.

DE ZUBIRIA, Miguel. Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico Tomo I Preescolar y Primaria. Santa fé de Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1995.

_____; DE ZUBIRIA, Julián. Fundamentos de pedagogía conceptual. Santa Fé de Bogotá: Plaza y Janés, 1997.

_____. Biografía del pensamiento. Santa Fé de Bogotá: Magisterio, 1996.

DEL RIO, María José. Lenguaje y Comunicación en Personas con Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Martínez-Roca, 1998.

DELGADO, Juan Manuel; GUTIERREZ, Juan. Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Síntesis Psicología.

DELVAL, Juan. Sobre la historia del estudio del niño. En: Infancia y Aprendizaje. Volumen 44, 1988.

DEWEY, John. Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Piados, 1998.

FAJARDO, Luz Amparo; MOYA, Constanza. Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. Santa Fé de Bogotá: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto caro y Cuervo, 1999.

FELD, Víctor. Historia de la neuropsicología infantil. En: Revista Alcmeon. Vol. 14. 1999.

FLAVELL, John H. El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor, 2000.

FOCAULT, Michael. Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI, 1993.

FRAWLEY, William. Vygotsky y la ciencia cognitiva. Barcelona: Piados, 1999.

GALPERIN, Ya. Introducción a la Psicología. Pueblo y Educación: La Habana.

GARDNER. Howard. La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós, 1988.

_____. Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Santa Fé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GARTON F., Alisa. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Paidós, 1994.

GONZÁLEZ R., Fernando. Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GOPNIK, Alison; MELTZOFF, Andrew. Palabras, pensamiento y teorías. Madrid: Visor, 1999.

GORSKI, D.P y otros. Pensamiento y Lenguaje. Grijalbo: México D.F, 1966.

GRANHAM Alan y OAKHILL, Jane. Manual de Psicología del Pensamiento. Buenos Aires: Paidós, 1996.

GRIEVE, June. Neuropsicología: evaluación de la percepción y la cognición. Santa Fé de Bogotá: Panamericana, 1997.

HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Santa Fé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

HARDY L., Thomas; JACKSON H., Richard. Aprendizaje y Cognición. Madrid: Prentice Hall, cuarta edición, 1998.

HERNÁNDEZ, P. Fuensanta. El lenguaje humano: teorías psicolingüísticas sobre su adquisición. En: Teorías psicolingüísticas y su adquisición a la aplicación del Español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI, 1984.

JESELL, Thomas; KANDER, Eric; SCHWARTZ, James. Neurociencia y conducta. Madrid: Prentice Hall, 1996.

JOHNSTON, Elizabeth; JOHNSTON, Andrew. Desarrollo del lenguaje: lineamientos piagetianos. Buenos Aires: Panamericana, 1992.

KARMILOFF – SMITH Annette. Más allá de la Modularidad. Madrid: Alianza, 1994.

KOZULIN, Alex. Instrumentos Psicológicos: la educación desde la perspectiva sociocultural. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LANGFORD, Peter. El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria. Barcelona: Paidós, 1989.

LAUNAY, Clément; BOREL-MAISSONY, S. Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. Barcelona: Masson, 1986.

LENNEBERG, Eric. Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza, 1975.

LEON Gómez, Adolfo. Lenguaje, comunicación y verdad. Cali: Universidad del Valle, 1992.

LEON de Vilorio, Chilina. Secuencias del desarrollo infantil. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1995.

_____. Cómo estimular las diferencias individuales en los niños. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1996.

LEONTIEV, Alexei. Actividad, Conciencia, Personalidad. Pueblo y Educación: La Habana, 1983.

LUNA, María Teresa; REY, Germán; SANDOVAL, Carlos. Lenguaje, Comunicación y desarrollo humano. Módulo 5 Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario. Manizales: CINDE, Universidad Surcolombiana, 1996.

LURIA, A.R. Conciencia y lenguaje. Madrid: Visor, 2000.

MANNING, Liliane. Introducción a la Neuropsicología clásica y cognitiva del lenguaje. Valladolid: Trotta, 1992.

MAYER E, Richard. Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición. Buenos Aires: Paidós, 1996.

MOLL, Luis. Vigotsky y la educación. Buenos Aires: Aique, 1998.

MONFORT, Marc; JUAREZ Sánchez, Adoración. Los niños disfásicos: descripción y tratamiento. Madrd: CEPE, 1997.

MORENO. A Jairo. Pensamiento, Lenguaje, Comunicación: evaluación, teorías, modelos, actividades. Santa Fé de Bogotá: Signum, 1994.

MORENO DE IBARRA, Marianela. Desarrollo Neurológico: Aportes de Vigotsky y Luria. En: El siglo de Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 1996.

MORRIS, Charles. Fundamentos de la teoría de los signos. Barcelona: Paidós, 1994.

MUÑIZ, Vicente. Introducción a la Filosofía del Lenguaje: Problemas Ontológicos. Anthropos: Barcelona, 1988.

NICKERSON, Raymund; PERKINS, David. SMITH, Edward. Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós, 1990.

NIÑO R., Víctor Miguel. Los Procesos de la Comunicación y el Lenguaje: Fundamentación y práctica. Santa fé de Bogotá: ECOE ediciones, 1998.

ORTIZ Alonso, Tomás. Neuropsicología del lenguaje. Madrid: CEPE, 1995.

PERNER, Josef. Comprender la mente representacional. Barcelona: Paidós, 1994.

PIAGET, Jean. La Formación del Símbolo en el Niño. Fondo de Cultura Económica: Santa Fé de Bogotá, 1994.

POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, 1994.

_____. Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Alianza: Madrid, 2000.

_____; MONEREO, Carlos. El aprendizaje estratégico. Huertas: Santillana, 1999.

PUYUELO, S. Miguel; RONDAL, Jean-Adolphe; WILG, Elisabeth. Evaluación del lenguaje: Barcelona: Masson, 2000.

RESNICK B., Lauren; KLOPFER E., Leopold. Currículum y cognición. Buenos Aires: Aique segunda edición, 1997.

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGÍA. El siglo de Vigotsky y de Piaget. Vol. 28 # 3. Santa Fé de Bogotá, 1996.

RHEA, Paul. Language Disorders from infancy through adolescence: assessment and intervention. St Louis MI: Mosby, 1995.

RIBES, Emilio; HARZEM, Peter. Lenguaje y conducta. México D.F: Trillas, 1990.

RIVIERE, Angel. La psicología de Vygotski. Madrid: Visor, 1988.

RODRÍGUEZ Arocho, Wanda C. Vygotski, el enfoque sociocultural y el estado actual de la investigación cognoscitiva. En: Revista Latinoamericana de Psicología: El Siglo de Vygotski y de Piaget. Volumen 28 No 3. Bogotá D.C, 1996.

ROGOFF, Bárbara. Aprendices del pensamiento. Barcelona: Paidós, 1993.

ROJAS Ortíz, Jaime. Tratado sobre el lenguaje. Medellín: Pragma editores, 1999.

RONDAL, Jean; SERON, Xavier. Trastornos del lenguaje Tomo I: Lenguaje oral, lenguaje escrito, Neurolingüística. Barcelona: Paidós, 1991.

_____. La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México D.F: Trillas, 1990.

ROSELLI, Mónica y otros. Neuropsicología Infantil. Medellín: Prensa Creativa segunda edición, 1997.

SAIZ Manzanares, María Consuelo; ROMÁN Sánchez, José María. Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños. Madrid: CEPE, 1998.

SANDOVAL, Casilimas, Carlos. Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ICFES, ASCUN.

SANTIUSTE Bermejo, Victor. Hijos con problemas del lenguaje. Barcelona: CEAC, 1991.

_____; BELTRÁN LI, Jesús. Dificultades del aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1998.

SATTLER, Jerome. Evaluación infantil. México D.F: Manual Moderno, 1996.

SERRA, Miguel; y otros. La Adquisición del Lenguaje. Ariel: Barcelona, 2000.

SHARDAKOV, M.N. Desarrollo del pensamiento en el escolar. México D.F: Grijalbo, 1968.

SCHRAGER, Orlando. Lengua, lenguaje y escolaridad. Buenos Aires: Panamericana, 1985.

SCHUNK H., Dale. Teorías del aprendizaje. México D.F: Prencite Hall, 1997.

TRIADÓ, Carmen; FORNS, M. La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva. Barcelona: Anthropos, 1989.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO. Cuadernos UCAB/Educación # 1. El siglo de Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI. Caracas, 1997.

VASCO U. Carlos Eduardo. Et al. Teoría General de Procesos y Sistemas: una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo. En: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Tomo II. Colección: Documentos de la Misión. Santa Fé de Bogotá, 1995.

VYGOTSKI S., Lev. Obras Escogidas Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

_____. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

_____. Tomo IV. Psicología Infantil. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

_____. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

WERTSCH, James. Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Paidós: Barcelona, 1988.

YUSTE Hernández, Carlos. Programas de mejora de la intelegencia. Madrid: CEPE, 1994.

DOCUMENTOS EN LÍNEA

Disponible en versión
<http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1371>

Disponible en versión <http://www.fortunecity.com./campus/lawns/380/escienvig.htm>.

Disponible en versión <http://www.fortunecity.com./campus/lawns/380/pen.htm>.

Disponible en versión <http://www.fortunecity.com./campus/lawns/380/penylen.htm>.

Disponible en versión
<http://www.fortunecity.com./campus/lawns/380/perpsoci.htm>.

Disponible en versión
<http://www.fortunecity.com./campus/lawns/380/presconving.htm>

Disponible en versión
<http://www.jalisco.gob.mx/arias/educacion/06/6betan.html>.

Disponible en versión
<http://www.usuarios.iponet.es/casinada/32propos.htm>.

ANEXO A

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

INFORMACIÓN DOCUMENTAL Y DE PROTOCOLOS DE EVALUACIÓN

FUENTE DOCUMENTAL	RESUMEN	MICROANÁLISIS	CATEGORÍAS

ANEXO B
TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

PREGUNTAS FORMULADAS	RESPUESTAS	MICROANÁLISIS	CATEGORÍAS

